MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII

Adrian NECULAU (coordonator)
Luminița IACOB • Dorina SĂLĂVĂSTRU
Cornel HAVÂRNEANU • Ștefan BONCU
Ovidiu LUNGU

PSIHOLOGIE

Manual pentru clasa a X - a

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
APROBAT

POLIROM

Referenţi : Prof. dr. Nicolae Mitrofan, Universitatea Bucureşti
Prof. dr. Septimiu Chelcea, Universitatea Bucureşti

Contribuţia autorilor :

Prof. dr. Adrian Neculau : Cap. III – 1, 2, 3, 4
Conf. dr. Dorina Sălăvăstru : Cap. I – 4.2, 6 ; Cap. II – 1, 2, 3, 4, 5
Conf. dr. Ştefan Boncu : Cap. III – 1, 2, 3, 4
Prof. dr. Luminiţa Iacob : Cap. II – 6, 7
Prof. dr. Cornel Havârneanu : Cap. I – 1, 2, 3, 4.3, 5
Asistent dr. Ovidiu Lungu : Cap. I – 3.1, 4.1, 6.4 ; Cap. II – 3

© 2005 by Editura POLIROM

Editura POLIROM
Iaşi, B-dul Carol I nr. 4, P.O. BOX 266, 700506
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 7, ap. 33, O.P. 37, 030174
ISBN : 973-46-0027-3
Printed in ROMANIA

Adrian Neculau (coord.)
Dorina Sălăvăstru
Ştefan Boncu
Luminiţa Iacob
Cornel Havârneanu
Ovidiu Lungu

PSIHOLOGIE

MANUAL PENTRU CLASA A X-A

POLIROM

Nota autorilor :

Capitolele care reprezintă curriculumul diferenţiat sunt marcate în *Cuprins* prin culoarea albastră.
Pentru completarea informaţiilor din manual, vă recomandăm următoarele lucrări :

1. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
2. Golu, M., *Fundamentele psihologiei*, Editura Fundaţiei „România de mâine", Bucureşti, 2000.
3. Hayes, N., Orrell, S., *Introducere în psihologie*, Editura All, Bucureşti, 1993.
4. Miclea, M., *Psihologie cognitivă*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.
5. Neculau, A. (coord.), *Manual de psihologie socială*, Editura Polirom, Iaşi, 2003.
6. Neculau, A. (coord.), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.
7. Zlate, M., *Introducere în psihologie*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
8. Zlate, M., *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

CUVÂNT ÎNAINTE

O invitaţie la cunoaşterea de sine şi a celorlalţi

Psihologia s-a născut din nevoia omului de a se cunoaşte şi de a-i cunoaşte pe cei din jurul său. Preocuparea fiinţei umane de a se întoarce, reflexiv, spre sine o găsim încă din Antichitate. Filosoful Xenofon, în lucrarea *Din viaţa lui Socrate*, imaginează următorul dialog:

„– Ia spune-mi, Eutidem, ai fost vreodată la Delfi?
– Am fost, pe Jupiter, de două ori.
– Ai văzut, pe templu, inscripţia: «Cunoaşte-te pe tine însuţi!»?
– Mai e vorbă?
– N-ai luat seamă la învăţătura asta şi nu ţi-ai dat osteneala să te cunoşti?
– Nu, zău: credeam că mă cunosc destul de bine; căci mi-ar fi fost greu să învăţ altceva, dacă nu m-aş fi cunoscut pe mine însumi.
– Crezi tu că e destul să-ţi ştii numele ca să te cunoşti? Apoi nu e limpede că în cunoaşterea de sine e izvorul a nesfârşite bunuri, pe când necunoaşterea de sine aduce o mulţime de rele?
– Omul care se cunoaşte ştie ce îi este folositor; deosebeşte ceea ce poate face de ceea ce nu poate; lucrând ce-i stă în putinţă, face rost de cele de trebuinţă şi trăieşte fericit; ferindu-se de ce e peste puterile lui, înlătură greşelile şi nenorocirea. Dimpotrivă, cel care nu se cunoaşte, ci se înşală asupra valorii sale, zace în aceeaşi necunoştinţă de oameni şi de lucruri omeneşti; nu ştie nici ce-i trebuie, nici ce face, nici de ce oameni se slujeşte; ci se înşală asupra tuturor lucrurilor, lasă să-i scape binele şi dă de nenorocire".

Înţelepciunea antică şi-a păstrat prospeţimea până în zilele noastre. Şi astăzi, nu putem acţiona, nici nu putem avea satisfacţii dacă nu avem o corectă imagine de sine. *Înţelegându-i pe alţii, ne cunoaştem şi pe noi înşine*.

Invitaţia la cunoaştere de sine – scria Vasile Pavelcu – nu este un îndemn la autocontemplaţie, la narcisism, adică la un act de închidere în sine. Întrebarea „cine sunt Eu?" trebuie citită într-un registru mult mai grav decât cel al introspecţiei autocompătimitoare. Căutând căile cunoaşterii de sine ne îndreptăm spre tema majoră a *personalităţii*, a însuşirilor principale, a dominantelor Eului. Din întrebarea „Cine sunt Eu?" vor deriva deci: „Cum ne cunoaştem?" şi „Cum am devenit?", „Cum am evoluat pentru a ajunge aici, unde suntem acum?".

Psihologia este ştiinţa care caută răspunsuri la aceste întrebări.

Cartea de faţă nu este doar un manual care trebuie studiat. Nu transmite doar cunoştinţe, ci şi chei pentru a le aplica. Solicităm colaborarea fiecărui cititor, cerându-i să utilizeze informaţiile, să devină partener în această încercare de a-l ajuta să se cunoască şi să-i cunoască pe ceilalţi. Cel care va dovedi interes şi va colabora are şansa să ştie, în final, mai mult decât scrie în acest manual. Va afla astfel că ştiinţa psihologică nu-i magie, ci cunoaştere prin exerciţiu, prin antrenament. Şi va şti că psihologul nu-i un vraci, ci un însoţitor în domeniul autocunoaşterii.

Dorim ca acest manual să fie o lectură interesantă, să devină un ghid în interpretarea propriului comportament şi a realităţii de zi cu zi.

Adrian Neculau

CAPITOLUL I

PROCESELE PSIHICE ŞI ROLUL LOR ÎN EVOLUŢIA PERSONALITĂŢII

1. Psihicul şi caracteristicile acestuia

1.1. Natura psihicului

Problema naturii psihicului, a specificului acestuia în raport cu alte fenomene, a modului său de organizare, structurare şi funcţionare a stârnit vii controverse ajungându-se la conturarea unui tablou foarte variat de puncte de vedere. Au apărut astfel concepţii contradictorii religioase, filosofice sau ştiinţifice referitoare la natura fenomenelor psihice. Varietatea de puncte de vedere se datorează *naturii contradictorii a psihicului* care prezintă mai multe aspecte bipolare ce se opun unele altora (M. Zlate, *Introducere în psihologie*, Polirom, 1996) :

a) Psihicul este concomitent **obiectiv** şi **subiectiv**. Este obiectiv din punct de vedere ontologic, existenţial (psihicul unei persoane este independent de psihicul altei persoane) şi este subiectiv din punct de vedere gnoseologic, al cunoaşterii (fiecare persoană se implică în cunoaştere cu subiectivitatea sa, prin însuşirile şi particularităţile sale proprii).

Exemplu

Să ne imaginăm doi colegi din clasă pe care-i cunoaşteţi bine şi pe care îi observaţi în timpul orei de matematică. Atunci când profesorul explică o teoremă unul poate fi atent la explicaţii, iar celălalt poate să se gândească la ce va face după terminarea orei. Dacă ambii sunt atenţi la explicaţii, atunci vor face eforturi să înţeleagă ceea ce li se transmite. Şi într-un caz, şi în celălalt în mintea lor au loc procese de prelucrare a unor informaţii, fie legate de matematică, fie de alte aspecte care-i preocupă. Cei doi colegi vor prelucra informaţiile independent unul de celălalt. Ceea ce se petrece în mintea unuia nu are nici o legătură cu ceea ce se petrece în mintea celuilalt. De aceea putem spune că, ontologic, procesele psihice produse la cei doi colegi sunt independente. Mergând mai departe cu analiza se constată că în timp ce unul dintre ei este interesat de ceea ce i se predă, celălalt poate să rămână indiferent. Dacă amândoi sunt atenţi şi le place matematica, unul poate înţelege mai uşor, iar celălalt mai greu demonstraţia profesorului. Acesta reprezintă aspectul subiectiv al cunoaşterii, care depinde de însuşirile şi de particularităţile celor doi colegi.

b) Psihicul este **material** şi **ideal**. Este material deoarece apare din materie şi evoluează o dată cu ea, având la bază activitatea materială a creierului, şi este ideal deoarece prin natura sa posedă un conţinut de idei şi imagini dobândite prin cunoaştere individuală şi socială.

La baza activităţii psihice stau procesele fiziologice care se produc în creier. S-a observat cu mare uşurinţă faptul că anumite leziuni ale creierului produc tulburări ale proceselor

psihice. De asemenea, la persoanele care consumă substanţe halucinogene, ce au influenţă asupra sistemului nervos, s-au observat tulburări ale imaginilor perceptive.

Aceste aspecte demonstrează că suportul material al psihicului îl constituie activitatea nervoasă din creier, dar psihicul nu se reduce la fiziologia creierului.

Exemplu

Orice imagine sau idee nu există în interiorul nostru înaintea unei experienţe proprii. Cuvântul *karnoblic* nu are nici o semnificaţie pentru voi deoarece, probabil, acum îl receptaţi pentru prima dată. Dacă cineva vă spune că în limba malgaşă înseamnă *iubire*, cuvântul capătă un înţeles. Să comparăm însă procesele fiziologice care se produc în creierul vostru şi în cel al unui malgaş atunci când se receptează cuvântul. Procesele sunt absolut identice, dar efectul este total diferit. Necunoscând semnificaţia cuvântului receptat, rămâneţi indiferenţi şi sunteţi, eventual, atraşi doar de sonoritate. Unui malgaş i se pot activa însă amintiri legate de persoana iubită, de sentimente trăite alături de ea. Dacă şi voi cunoaşteţi semnificaţia cuvântului, atunci puteţi activa trăiri asemănătoare cu cele ale malgaşului, însă imaginile care vă vor veni în minte sunt total diferite (chipul unei femei europene *vs* chipul unei femei africane). Experienţele personale împreună cu informaţiile provenite din mediul social şi cultural explică aceste diferenţe.

c) Psihicul apare atât în calitate de **proces**, cât şi de **produs**. Procesualitatea se referă la desfăşurarea în timp, serială, a fenomenului psihic, la succesiunea transformărilor produse la nivelul subiectului. Produsul este rezultatul final, obţinut pe baza interacţiunii dintre subiect şi obiect. Între proces şi produs există, de asemenea, o interacţiune în sensul că produsul influenţează şi condiţionează dinamica viitoare a procesului, iar un nou proces introduce o anumită modificare în structura produselor realizate anterior.

Exemplu

Să analizăm procesele gândirii care se produc serial atunci când suntem confruntaţi cu rezolvarea unor probleme. În cadrul unui experiment subiecţilor li s-a cerut să-şi imagineze că au la dispoziţie trei vase de diferite mărimi (A = 18 ml, B = 43 ml, C = 10 ml). Aceştia trebuiau să obţină o cantitate de apă care nu era egală cu volumul nici unui vas. De exemplu, li s-a cerut să obţină într-un vas 5 ml de apă. Rezolvarea problemei date presupune parcurgerea următoarelor etape. Din vasul B de 43 ml se umple vasul A de 18 ml. În vasul B rămân 25 ml de apă. Apoi se umple de două ori vasul C de 10 ml, în vasul B rămân în acest fel 5 ml. Soluţia poate fi exprimată algebric astfel: B – A – 2C. După ce subiecţii au rezolvat alte cinci probleme folosind vase de mărimi diferite, dar care implicau acelaşi algoritm de rezolvare, li s-a dat o altă problemă. Măsuraţi 20 ml când vasul A are 24 ml, vasul B are 52 ml, iar vasul C 4 ml. Subiecţii au încercat să rezolve problema folosind acelaşi algoritm. Soluţia corectă era însă mai simplă, A – C. Explicaţia comportamentului lor constă în faptul că subiecţii au folosit în rezolvarea ultimei probleme rutina mentală formată prin rezolvarea celorlalte.

Concluzia este că atunci când evaluăm elementele unei probleme facem apel la rutine mentale sau seturi cognitive, produse ale proceselor psihice anterior activate. Conceptul de *set cognitiv* se referă la o modalitate obişnuită de abordare sau percepere a problemei. Acest set cognitiv împiedică utilizarea flexibilă a elementelor problemei date. Formarea setului cognitiv arată deci modul în care produsul rezultat în urma rezolvării repetate a unor probleme în care se foloseşte acelaşi algoritm influenţează procesul de rezolvare prin activarea rutinii.

d) Psihicul există atât în stare **latentă** (interiorizată), cât şi în stare **manifestă** (exteriorizată). Dificultatea cunoaşterii provine din faptul că nu întotdeauna starea latentă coincide cu

cea manifestă, deseori între ele existând o contradicţie netă (o persoană care se bucură de producerea unui eveniment trist poate afişa în exterior o mască de tristeţe).

Exemplu

Să presupunem că mergeţi cu familia într-o vizită la nişte cunoştinţe pentru a petrece ajunul Crăciunului. Gazdele, foarte amabile, întreţin o atmosferă prietenească şi, la un moment dat, vă servesc cu o prăjitură tradiţională în anumite zone, numită *julfă* (prăjitură preparată din seminţe de cânepă prăjite şi zdrobite, consumată tradiţional în ajunul Crăciunului). După ce gustaţi, vă daţi seama că nu vă place, dar din politeţe mâncaţi porţia oferită de gazdă. Atunci când sunteţi întrebat spuneţi că prăjitura este foarte gustoasă, deşi în realitate o mâncaţi cu greu. În acelaşi timp, nici mobilierul din apartament nu este chiar pe gustul vostru, însă afirmaţi în faţa gazdelor că este foarte potrivit şi modern, iar dacă ar fi să faceţi o alegere atunci aţi opta pentru un astfel de mobilier. Observăm aici aspectele latente şi aspectele manifeste ale psihicului. Latent, prăjitura are un gust oribil, iar mobilierul este inestetic şi lipsit de modernism. Manifest, pentru a face o impresie bună, vă declaraţi încântat de gustul prăjiturii şi de modul în care este mobilat apartamentul. Important este că faceţi eforturi pentru a exprima în exterior satisfacţie. Din acest exemplu observăm cât de dificilă este cunoaşterea autentică a altei persoane.

e) Psihicul dispune de manifestări **normale**, dar şi de manifestări **patologice**. Dificultatea constă în a stabili graniţa dintre normal şi patologic. Pe un fond normal putem întâlni manifestări mai ciudate, iar pe un fond patologic putem întâlni suficiente momente de normalitate. Deoarece criteriile de diferenţiere a stărilor normale de cele patologice sunt greu de stabilit, unii autori propun renunţarea la o delimitare fixă, vorbind de un continuum, de o trecere treptată de la o stare la alta (de la anormalitatea extremă la normalitatea ideală sau de la patologia extremă la sănătatea perfectă). Persoanele bine adaptate sunt plasate în acest continuum aproape de polul normalităţii ideale. Persoanele situate cel mai aproape de acest pol sunt cele care îşi dau seama de potenţialul lor şi sunt creative.

Exemplu

Un pacient dintr-un spital de psihiatrie îl întreabă într-o zi pe medicul său curant: „Doctore, de ce consideraţi că voi sunteţi normali, iar noi anormali?”. Făcând pe naivul, medicul afirmă că nu ştie, dar ar fi interesat să afle răspunsul. „E foarte simplu, spune pacientul. Voi sunteţi consideraţi normali pentru că sunteţi mai mulţi, iar noi anormali pentru că suntem mai puţini. Dacă acest raport ar fi invers, atunci noi am fi cei normali şi voi cei anormali.”

Observăm că împărţirea indivizilor în două categorii – normal şi patologic – s-a făcut pe baza criteriului statistic. Este vorba, în acest caz, de un *criteriu obiectiv* de definire a normalităţii, independent de toate sistemele de valori. Criteriul poate fi *stabilit în manieră practică*. Deviaţiile într-o direcţie sau alta faţă de tendinţa centrală (medie) sunt considerate anormale. O deviaţie mai mare este gravă şi semnifică o anormalitate mai accentuată.

Dar există şi alte criterii în baza cărora se face această împărţire. Teoria normei sociale se referă la faptul că *persoanele au rolul lor şi anumite aşteptări referitoare la maniera în care ceilalţi îşi exercită rolul*. Teoria normei sociale ţine cont de convingerile membrilor societăţii, convingeri care pot fi în acord sau nu cu un comportament obiectiv al acestor persoane. Conform teoriei normei sociale comportamentul care se depărtează de tot ceea ce este cunoscut ca un comportament moral este considerat anormal, contra naturii,

criticabil din punct de vedere moral şi expresia unei maladii. Teoria normei sociale subliniază faptul că anormalitatea este legată de cultură. Toate criteriile de stabilire a anormalităţii sunt determinate de cultura de care aparţine o persoană şi trebuie luate în considerare în funcţie de contextul cultural al acestei persoane. Greşeala, culpabilitatea şi moralitatea sunt în relaţie cu definiţiile sociale. Schimbările valorilor culturale ale societăţii determină schimbări în maniera de categorizare a unor manifestări.

Exemplu
Să presupunem că o colegă vine într-o zi la şcoală acoperită cu un voal pentru a nu i se mai vedea faţa. Veţi fi total surprinşi de atitudinea colegei voastre şi îi veţi eticheta comportamentul ca anormal. Într-o ţară fundamentalist musulmană acoperirea feţei cu un voal este impusă de normele religioase, femeilor interzicându-li-se expunerea feţei în public. Dacă o femeie îndrăzneşte să-şi expună faţa, comportamentul acesteia este considerat anormal şi condamnat de membrii societăţii. Constatăm cu uşurinţă că ceea ce este permis într-o cultură poate fi total interzis în alta.

f) Psihicul este **determinat**, dar şi **determinant**. Psihicul este cauzat, influenţat de factori şi de condiţii naturale şi sociale, de experienţa personală a fiecărui individ, el dispunând totodată şi de iniţiative şi acţiuni determinative.

Omul este ca un „animal cultural" pentru că pe durata copilăriei este incapabil să supravieţuiască fără o legătură cu părinţii sau, mai larg, cu membrii societăţii. El primeşte mijloacele de subzistenţă, precum şi pregătirea, modelarea competenţelor. Acestea sunt transmise pe cale educativă, iar el intră astfel în posesia achiziţiilor anterior acumulate de societate. Pentru a putea beneficia de aceste cunoştinţe omul dispune atât de capacităţi proprii speciei sale, ce intervin în conduitele sale inteligente, cât şi de caracteristici individuale, determinate genetic.

Aspectul determinat al psihicului este demonstrat de studiile privind efectele psihologice ale factorilor culturali asupra performanţelor şcolare ale copiilor. Cauza eşecului şcolar nu este de natură ereditară, ci poate ţine şi de limbajul folosit de copii în mediul lor cultural – cel din familie şi de pe stradă.

În ceea ce priveşte aspectele determinative, constatăm că o persoană cu un temperament coleric poate determina situaţii conflictuale în cadrul unor interacţiuni de grup din cauza comportamentului impulsiv şi autocontrolului scăzut.

1.2. Clasificarea proceselor psihice

Procesele psihice se diferenţiază după următoarele criterii: conţinutul informaţional, structurile funcţionale şi operatorii, modul în care se organizează şi se reglează.

Luând în consideraţie cele trei aspecte de mai sus, constatăm existenţa următoarelor procese psihice: *senzaţii*, *percepţii*, *reprezentări*, *gândire*, *memorie*, *imaginaţie*, *motivaţie*, *emoţie* şi *voinţă*. La acestea se adaugă *atenţia* şi *limbajul*, care nu sunt procese psihice, pentru că nu furnizează informaţii specifice, însă facilitează şi însoţesc desfăşurarea anumitor procese psihice.

Procesele psihice pot fi divizate în:

- Procese psihice **cognitive**, care la rândul lor se împart în două subcategorii:
  - Procese psihice **cognitiv-senzoriale** (senzaţii, percepţii şi reprezentări);
  - Procese psihice **cognitiv-intelectuale** (gândire, memorie, imaginaţie);
- Procese **psihice reglatorii** (motivaţie, emoţie şi voinţă).

Procesul psihic este definit prin trei parametri:

1. Un **conţinut informaţional** care vizează anumite laturi ale realităţii şi ale fiinţei proprii (forma, mărimea şi tridimensionalitatea pentru percepţie, gustul unor alimente pentru senzaţiile gustative, leziunile unor organe interne pentru senzaţiile de durere etc.);
2. **Funcţii şi structuri operaţionale** specifice de realizare (funcţia de cunoaştere, de reglare, de energizare sau direcţionare a activităţii);
3. **Modalităţi subiective şi comportamente caracteristice** (imaginea pentru percepţie, ideea pentru gândire, trăirea subiectivă pentru emoţie, orientarea spre scop şi efortul psihic pentru voinţă).

Este necesar să menţionăm că procesele psihice nu sunt izolate, ci intră în interacţiune, funcţionând simultan şi alcătuind un sistem.

Un sistem este un ansamblu de elemente aflate în interacţiune ordonată, non-întâmplătoare, din care rezultă proprietăţi ale ansamblului diferite de proprietăţile elementelor componente.

Întrebări şi teme de evaluare

1. Daţi alte exemple din care să rezulte diferenţa dintre starea latentă şi cea manifestă a psihicului.

2. Căutaţi un alt exemplu pentru a demonstra modul în care produsul rezultat în urma unei activităţi influenţează un anumit proces psihic.

2. Ipostazele psihicului şi relaţiile dintre ele

2.1. Conştiinţa

Se afirmă frecvent că psihicul uman este superior datorită faptului că este caracterizat prin apariţia conştiinţei. Definirea şi explicarea conştiinţei au devenit o problemă importantă pentru psihologi, aceştia fiind frământaţi de multe întrebări. Ce este conştiinţa? Unde este ea localizată? Care sunt funcţiile conştiinţei? Au animalele conştiinţă, şi dacă au, cum se deosebeşte aceasta de conştiinţa umană? Cum se dezvoltă conştiinţa – este prezentă înainte de naştere sau apare la un timp după naştere? Există la oameni şi procese psihice inconştiente? Au oamenii o singură conştiinţă sau mai multe?

Conştiinţa implicită

Pentru o înţelegere adecvată a conştiinţei, vom porni de la un exemplu.

Exemplu

Să presupunem că ieşiţi din casă şi vă îndreptaţi spre şcoală într-o zi călduroasă de vară. Veţi constata că în câmpul vostru perceptiv există o multitudine de stimuli care acţionează în acelaşi timp asupra voastră. Toţi aceşti stimuli, care formează peisajul

străzii, au o acţiune difuză, adică vă oferă informaţii globale despre stradă fără o focalizare direcţionată spre obiecte specifice. Mergând spre şcoală, vă gândiţi la orele pe care le aveţi în ziua respectivă, probabil dacă veţi fi sau nu ascultat la o anumită materie, fără să fiţi atent la detaliile peisajului din jur. La un moment dat ajungeţi la o intersecţie şi doriţi să traversaţi strada. În acel moment observaţi că o maşină se apropie în viteză de intersecţie. Atunci vă opriţi, aşteptaţi să treacă automobilul şi apoi vă angajaţi în traversarea străzii.

Să analizăm ce s-a întâmplat în acele clipe. În momentul în care v-aţi oprit la intersecţie, lăsând automobilul să treacă, aţi avut conştiinţa faptului că ceva vă pune viaţa în pericol. Este vorba aici despre **conştiinţa implicită, care constă într-o separare confuză a fiinţei voastre de alte obiecte sau fiinţe**.

Această formă a conştiinţei o regăsim în multe situaţii în care se produce o detaşare netă, dar confuză, neexplicitată verbal, între noi şi alte obiecte pe care ştim să le manevrăm.

Astfel, un conducător auto, când ajunge în faţa maşinii sale, scoate cheile din buzunar, deschide portiera, urcă la volan şi apoi acţionează comenzile pentru a pune maşina în mişcare. În acest caz, el este conştient de faptul că maşina este un obiect diferit de propria persoană, obiect pe care-l poate manevra şi faţă de care are reacţii specifice.

Această formă de conştiinţă o întâlnim şi la unele specii de animale. De exemplu, o pisică, oricât de flămândă ar fi, nu sare de la patru metri înălţime pentru a prinde o bucată de carne, deoarece are conştiinţa pericolului, printr-o apreciere implicită a riscului la care se expune. Este evident faptul că, deşi pisica are implicit conştiinţa pericolului, ea nu dispune de mecanisme verbale cu ajutorul cărora să poată explica în ce constă pericolul la care s-ar expune dacă ar sări de la patru metri.

Concepte-cheie

- conştiinţa implicită
- conştiinţa reflexivă (explicită)

Conştiinţa implicită este un fel de *scenă* în care se petrec evenimentele, forma în care e trăit orice fenomen. Este o structurare a trăirilor prin care noi ne simţim participanţi la ceea ce se întâmplă în jurul nostru.

Conştiinţa implicită este o *conştiinţă în acţiune, un câmp al prezentului şi al prezenţei noastre în lume.*

Conştiinţa reflexivă (explicită)

Revenind la exemplul anterior, puteţi constata că, atunci când vă îndreptaţi spre şcoală, în ziua toridă de vară, soarele este prea dogoritor, iar razele fierbinţi vă ard din ce în ce mai tare. În acel moment vă gândiţi, folosind limbajul interior, că nu este sănătos să vă expuneţi prea mult acţiunii razelor solare deoarece puteţi suferi de insolaţie. Decideţi aşadar că ar fi bine să vă expuneţi mai puţin acţiunii razelor solare şi căutaţi să mergeţi pe la umbră pentru a vă proteja.

Constatăm că are loc o discuţie interioară, o povestire sau un comentariu al propriilor voastre acţiuni. Acum vorbim de o *conştiinţă reflexivă sau explicită*, deoarece îţi dai seama că soarele este foarte puternic şi comentezi, folosind limbajul interior, ce trebuie să faci pentru a evita efectele nedorite. Această formă a conştiinţei este prezentă numai la om, iar la copil se formează pe parcursul dezvoltării.

Prin cunoaştere conştientă se înţelege, în general, o cunoaştere în *cunoştinţă de cauză*, care presupune următoarele atribute :

– posibilitatea *relatării* a ceea ce se produce la un moment dat sau a ceea ce s-a petrecut sau se va petrece în viitor ;

- delimitarea dintre imagine şi obiectul sau fenomenul care a determinat formarea imaginii ;
- stabilirea unei *relaţii cauzale* în seria evenimentelor percepute, gândite şi trăite ;
- delimitarea şi *stabilirea unei ordini deliberate* între componentele de bază ale activităţii (motivul – scopul – mijlocul) şi analiza acestora prin prisma întrebărilor „de ce ?” şi „cum ?” ;
- întemeierea şi *motivarea logică* a acţiunii ;
- *prevederea consecinţelor* acţiunii şi alegerea variantei optime.

Realizarea caracteristicilor de mai sus este posibilă datorită conţinutului informaţional specific şi diferenţierii funcţionale în interiorul sistemului psihic.

Funcţiile conştiinţei

a) Prima şi poate cea mai importantă funcţie a conştiinţei este cea ***cognitivă***, de cunoaştere a lumii şi a propriului Eu. Apariţia conştiinţei presupune constituirea unui raport cognitiv specific între subiectul cunoscător şi obiectul cunoaşterii. Cogniţia conştientă oferă omului posibilitatea să poată spune nu numai *că ştie* sau numai *ce ştie*, ci şi că *ştie că ştie* şi *ştie cât ştie*. Cunoaşterea conştientă permite omului să acumuleze cunoştinţe *premeditat*, din perspectiva existenţei viitoare.

b) ***Funcţia proiectivă*** se referă la orientarea activităţii în direcţia transformării realităţii. Prin această funcţie omul reuşeşte să modifice, să transforme obiectul în direcţia dorită. Datorită proiectivităţii conştiinţei apare o dimensiune nouă în structura personalităţii umane : dimensiunea creativităţii.

c) ***Funcţia anticipativă*** exprimă tendinţa omului de a face predicţii (presupuneri) în legătură cu desfăşurarea evenimentelor şi de a anticipa mental modificările viitoare ale obiectului acţiunii, de a planifica şi programa dinainte desfăşurarea acţiunii. Anticiparea conferă conduitei umane caracterul raţionalităţii şi al finalităţii intenţionate.

d) ***Funcţia de reglare*** constă în controlul pe care conştiinţa îl exercită asupra modului de desfăşurare a activităţii comportamentului, asigurându-se eficienţă în raport cu scopul propus. O acţiune este eficientă dacă rezultatul obţinut corespunde cu scopul propus iniţial. Ceea ce presupune nu numai înregistrarea rezultatului final, ci şi a secvenţelor parţiale, pentru a putea interveni pe parcurs şi pentru a înlătura obstacolele care apar. Un rol reglator important îl exercită mecanismele conştiinţei asupra dinamicii trăirilor afective şi trăsăturilor temperamentale.

2.2. Subconştientul

Să presupunem că sunteţi în camera voastră şi vă pregătiţi lecţiile pentru a doua zi în timp ce radioul este deschis. Concentraţi asupra lecturii, nu auziţi muzica, dar dacă se opreşte radioul vă daţi seama imediat de acest lucru. Putem spune, în acest caz, muzica este percepută subconştient, fără un control atenţional. Atenţia era orientată spre conţinutul textului citit, iar sunetele muzicale, deşi percepute, nu sunt receptate conştient, ci la nivel subconştient.

Concepte-cheie

- Conştient
- Subconştient
- Inconştient

Subconştientul este plasat sub nivelul conştiinţei, într-un spaţiu mai profund, şi conţine totalitatea informaţiilor stocate în memorie care pot fi reamintite, precum şi actele automate, priceperile şi deprinderile ce nu sunt necesare pentru moment. Toate informaţiile amintite rămân într-o stare latentă şi sunt actualizate (aduse în conştiinţă) atunci când avem nevoie de ele.

Exemplu

Să ne gândim la un conducător auto experimentat. În timp ce conduce maşina, el execută, în acelaşi timp sau serial, diferite mişcări motrice, fără un control conştient al acestora. Faptul este posibil deoarece, prin repetiţii numeroase, mişcările motrice se realizează automat, fără o orientare a câmpului conştiinţei spre controlul lor. La fel se întâmplă şi cu informaţiile stocate în memorie. Noi activăm, la un moment dat, anumite informaţii din domeniul istoriei, dacă vorbim de războaiele purtate de Ştefan cel Mare cu turcii, şi informaţii din domeniul biologiei, dacă vorbim despre adaptarea unor vieţuitoare într-un ecosistem. Informaţiile respective sunt actualizate pentru moment, aduse în conştiinţă pentru a fi folosite, după care revin în subconştient şi vor fi din nou activate dacă sunt necesare într-un alt moment.

Subconştientul deserveşte permanent conştiinţa prin activarea şi actualizarea informaţiilor, a priceperilor şi deprinderilor necesare desfăşurării diferitelor activităţi.

Subconştientul este considerat o zonă limită între conştiinţă şi inconştient.

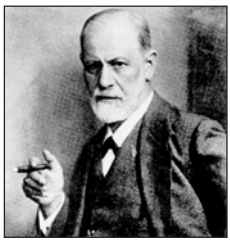
2.3. Inconştientul

Pentru a înţelege mai bine problema inconştientului vom relata câteva concluzii experimentale la care au ajuns unii psihologi.

Experiment

Un psiholog a cerut mai multor persoane să aleagă dintr-un raft care se afla în faţa lor o pereche de papuci de casă pe care o preferă. Menţionăm că papucii de casă erau confecţionaţi din acelaşi material, aveau aceeaşi formă şi culoare. S-a constatat că majoritatea persoanelor au ales papucii plasaţi în partea din stânga sus a raftului. Întrebaţi de ce au făcut această alegere, ei au răspuns că papucii respectivi sunt de o calitate superioară, deşi, aşa cum am menţionat, nu existau diferenţe calitative. Explicaţia alegerii făcute constă în faptul că atunci când explorăm un câmp perceptiv tendinţa noastră este să începem explorarea din colţul din stânga sus, deoarece aşa ne-am obişnuit să procedăm atunci când citim sau scriem un text. Această tendinţă de explorare explică preferinţa manifestată de subiecţi în alegerea papucilor de casă, şi nu diferenţele de calitate, culoare sau formă. Constatăm că persoanele respective, deşi nu conştientizau motivul alegerii făcute, încercau totuşi să ofere explicaţii raţionale.

Într-un alt experiment, unor persoane aflate în stare de hipnoză li s-a cerut să meargă în patru labe. La revenirea din transa hipnotică au fost întrebaţi de ce mergeau în patru labe. Majoritatea dintre ei au răspuns că au scăpat ceva jos şi doreau recuperarea obiectului. Şi în acest caz cauza acţiunii nu era cunoscută conştient, dar se încerca o explicare raţională. Constatările rezultate din cele două experimente demonstrează că de multe ori motivele acţiunilor noaste sunt inconştiente. Mai mult chiar, există fenomene şi reacţii psihice care intervin în activitatea noastră fără să ne dăm seama de prezenţa lor. De exemplu, percepţiile obscure, numite subliminale (imagini prezentate la limita pragului perceptiv), anumite ţeluri, dorinţe, sentimente care nu au legătură cu momentul prezent sunt inconştiente.



Sigmund Freud (1856-1939), neuropsihiatru, este fondatorul psihanalizei. Lucrări: 1900 – *Interpretarea viselor*; 1901 – *Psihopatologia vieţii cotidiene*; 1916-1917 – *Prelegeri de introducere în psihanaliză.*

Deşi problema inconştientului a fost o preocupare a filosofilor germani dinaintea lui Kant, dezvoltarea ulterioară a noţiunii de inconştient se datorează, în mare parte, lui Sigmund Freud. Ideea că omul este condus de forţe inconştiente, care scapă controlului conştiinţei, este adusă în prim plan. În această zonă a psihicului uman sunt ascunse conflictele şi traumele acumulate în prima parte a vieţii. Deşi nu suntem conştienţi de informaţiile stocate în zona respectivă, Freud consideră că ele influenţează comportamentul şi emoţiile, cauzând uneori tulburări severe, cum ar fi isteria. În inconştient trebuie căutate motivaţiile profunde ale comportamentelor umane. Inconştientul este sediul forţelor dinamice care dirijează direct sau indirect comportamentele. Forţele inconştiente încearcă să pătrundă în conştiinţă pentru a se manifesta în acest plan. Conştiinţa însă le respinge, aceste forţe nu pot fi evocate voluntar, nu sunt supuse controlului atenţional şi de aceea nu pot fi cunoscute prin observaţie internă (introspecţie).

Realizând o diferenţiere netă între inconştient, conştient, preconştient (subconştient în accepţiunea actuală), Freud atribuie primului câteva caracteristici:

- Inconştientul conţine doar forţe total iraţionale, nu ascultă de nici un control conştient şi scapă oricărei logici.
- Caracteristica fundamentală a oricărui proces inconştient este aceea că se conduce după *principiul plăcerii* (adică orientarea forţelor inconştiente spre satisfacerea dorinţelor, tendinţelor, nevoilor, instinctelor), fără a ţine seama de cenzura morală sau de constrângerile exterioare.
- Forţele inconştiente sunt independente unele de altele şi nu acţionează într-o manieră competitivă, contradictorie. Dacă scopurile acestor forţe sunt opuse, atunci fie energiile se combină în funcţie de principiul plăcerii, fie se realizează un compromis pentru a se satisface cât mai bine ambele scopuri.

Inconştientul este considerat de Freud cea mai importantă şi cuprinzătoare parte a vieţii psihice, domeniu al dorinţelor, emoţiilor şi impulsurilor, care se află în zona abisală, profundă, greu accesibilă a conştiinţei. Inconştientul devine accesibil doar atunci când anumite impulsuri sunt descărcate sub forma viselor, erorilor de limbaj, simptomelor nevrotice. Opera lui Freud arată că inconştientul este sexual. De fapt, Freud consideră elementele psihologice refulate ca fiind de natură sexuală şi vede în inconştientul propriu-zis produsul refulărilor de ordin sexual.

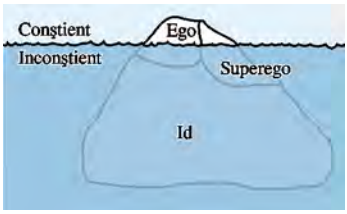
Conceptul central al psihanalizei este **inconştientul**. În opinia lui Freud, controlul primar al comportamentului nu se face prin raţiune şi procese conştiente, ci prin impulsurile şi tendinţele ascunse în inconştient. Pentru Freud viaţa noastră nu este dominată de conştiinţă, ci de forţele care operează în inconştient, cum ar fi impulsurile sexuale inconştiente.

Prin teoria psihanalitică Freud a încercat să explice cele mai multe dintre comportamentele umane. El a elaborat un model în care mintea umană este văzută ca un „iceberg”,

Dicţionar

refulare
în sens propriu, este operaţia prin care subiectul încearcă să respingă din conştiinţă sau să menţină în inconştient reprezentări (gânduri, imagini, amintiri) legate de o pulsiune. Refularea se produce în cazurile în care satisfacerea unei pulsiuni – care prin ea însăşi poate produce o plăcere – riscă să producă neplăceri în raport cu alte exigenţe. Refularea se află la originea constituirii inconştientului.

având cea mai mare parte ascunsă sub suprafaţa apei. Există o parte a minţii de care suntem conştienţi, numită ***conştient***, dar există şi anumite informaţii, ce sunt temporar uitate, care pot fi aduse uşor în conştiinţă atunci când este necesar: ***preconştientul***. Sub acestea se află stratul profund al ***inconştientului***. Aici sunt ascunse conflictele şi traumele acumulate în prima parte a vieţii. Inconştientul este cel care influenţează comportamentul şi emoţiile, cauzând deseori tulburări severe.



Niveluri şi instanţe
ale psihismului uman în psihanaliză

Influenţat de activitatea ştiinţifică desfăşurată în laborator, Freud a fost preocupat de înţelegerea şi explicarea fenomenelor. Perioada în care el a elaborat teoria psihanalitică a fost marcată de explicaţiile deterministe, astfel încât demersul său constă în extinderea determinismului la viaţa psihică sub forma cauzalităţii absolute. Bazându-se pe analiza nenumăratelor cazuri patologice şi normale, Freud afirmă, pentru prima oară în mod categoric, că în viaţa psihică nu există nimic arbitrar, nimic întâmplător şi nedeterminat, astfel încât cele mai nesemnificative gesturi, cuvinte, emoţii au fie o cauză conştientă, fie, de cele mai multe ori, o cauză inconştientă.

Freud consideră că personalitatea este alcătuită din trei părţi: **Sinele**, **Eul** şi **Supraeul**.

Sinele conţine toate imboldurile lăuntrice, pulsiunile şi instinctele. Sinele este în întregime egoist, funcţionând pe baza *principiului plăcerii*, de satisfacere imediată a oricărei dorinţe. Sinele poate reacţiona extrem, de exemplu, frustrarea poate degenera în agresivitate.

Pe măsură ce individul se desprinde de prima perioadă a copilăriei un astfel de comportament nu mai poate fi acceptat din punct de vedere social, apărând primele elemente realiste ale Sinelui. Ele funcţionează pe baza *principiului realităţii*, de satisfacere a solicitărilor Sinelui într-o manieră care să se potrivească cu realitatea. Această parte a personalităţii poartă denumirea de **Eu**.

Concepte-cheie

- Sine
- Eu
- Supraeu

Pe parcursul maturizării se dezvoltă şi o a treia parte a personalităţii, **Supraeul**. Acesta se manifestă ca un fel de „părinte interior” care indică subiectului ce „ar trebui” sau „nu ar trebui” să facă, conţinând toate ideile, datoriile şi responsabilităţile sociale ale individului. Supraeul funcţionează pe baza *principiului moralităţii*. În anumite privinţe această parte a personalităţii este la fel de nerealistă ca şi Sinele, deoarece unele exigenţe sociale sunt foarte greu de realizat. Eul este cel care menţine echilibrul între realitate şi solicitările Supraeului. Eul este supus unei presiuni duble atât din partea Sinelui, care impune satisfacerea plăcerii, cât şi din partea Supraeului, care interzice satisfacerea dorinţelor respective.

Acest mod de abordare a personalităţii este numit *psihodinamic* deoarece concepe Eul ca având rolul de a menţine un echilibru dinamic între cele trei tipuri de exigenţe ce îi sunt impuse de Sine, de Supraeu şi de realitate. Sinele şi Supraeul se află în inconştient, iar Eul trebuie să îi împiedice să treacă în conştient, deoarece situaţia ar fi prea ameninţătoare pentru a mai putea fi stăpânită. Ca efect, Eul elaborează o serie de *mecanisme de apărare* care-i permit să se protejeze împotriva presiunilor exercitate de Sine şi de Supraeu. Există mai multe mecanisme de apărare, printre care:

Proiecţia constă în eliminarea din propria conştiinţă şi atribuirea unei alte persoane, obiect, fenomen a calităţilor, sentimentelor, dorinţelor pe care subiectul le refuză sau le ignoră deoarece sunt neplăcute. Eul caută să diminueze tensiunea intrapsihică îndepărtând

de la nivel conştient toate tendinţele, dorinţele şi sentimentele intolerabile, ruşinoase şi deranjante. Uneori, când antipatizăm o persoană, spunem că ea este cea care ne antipatizează. Sau superstiţiosul, care nu ştie nimic despre motivaţia propriilor acte – ce se produc accidental –, pentru a găsi o explicaţie raţională, deplasează cauza în lumea exterioară. În acest caz, el crede cu obstinaţie că eşecul este cauzat de pisica neagră care i-a tăiat calea.

Formaţiunea reacţională este o atitudine de sens opus unei dorinţe refulate care constă într-o reacţie contrară acesteia. Este o suprimare atât de puternică a unui lucru, încât acesta se transformă în opusul său. De exemplu, pudoarea care se opune tendinţelor exhibiţioniste. Sau un individ poate deveni lăudăros şi agresiv pentru a-şi ascunde sentimentele de inferioritate.

Raţionalizarea este un procedeu prin care subiectul încearcă să dea o explicaţie coerentă din punct de vedere logic sau acceptabilă din punct de vedere moral unei atitudini, acţiuni, idei etc., pentru care motivele adevărate nu-i sunt accesibile. Nereuşita la un examen o punem pe seama dificultăţii exagerate a subiectelor, a deficienţelor de organizare, a corectorilor etc. Comportamentul homosexual explicat prin superioritatea intelectuală şi estetică a bărbatului.

Represia reprezintă mecanismul de apărare prin care se caută eliminarea din conştiinţă a unui conţinut neplăcut sau inoportun : idee, afect etc. În cazul represiei unui afect, acesta nu este împins în inconştient, ci doar inhibat sau suprimat. De exemplu, o dragoste mai veche, dar pierdută, nu este eliminată total din conştiinţă, ci doar suprimată, adică exclusă din câmpul conştiinţei actuale. Afectul nu devine inconştient, ci este fie transformat într-un alt afect, fie reprimat în aşa fel încât nu mai rămâne nimic din el sau astfel încât nu-i mai corespunde (în sistemul conştient) decât un rudiment care nu a mai putut să se dezvolte.

Sublimarea este mecanismul de apărare prin care un impuls reprimat este descărcat într-o formă acceptată social. Acest mecanism explică activităţile umane în aparenţă fără legătură cu sexualitatea, dar care o alimentează din forţa pulsiunilor sexuale. Freud a descris ca activităţi de sublimare mai ales activitatea artistică şi investigaţia intelectuală. Se consideră că pulsiunea este sublimată atunci când este deviată spre un scop nou, nesexual şi vizează obiecte socialmente valoroase. De exemplu, instinctul sexual este sublimat prin dans, muzică, poezie, iar cel agresiv, prin practicarea unui sport.

Negarea este refuzul de a accepta existenţa unor realităţi neplăcute. O persoană care, deşi cunoaşte efectele nocive ale fumatului, neagă faptul că ele pot avea consecinţe şi asupra sa.

Refularea, ca mecanism de apărare, constă în ascunderea în inconştient a unei amintiri atât de bine încât aceasta să nu mai poată fi reactualizată.

Au existat mai multe critici ale teoriei psihanalitice. Astfel, teoria poate fi utilizată pentru a explica aproape orice după consumarea evenimentului, dar este dificil de folosit pentru a prezice ceea ce se va întâmpla. O altă critică se referă la ideea de „adevăr psihologic” în concepţia lui Freud, şi anume dacă unei persoane i se pare adevărat ceva, atunci nu mai contează dacă acel fapt este veridic. Efectul psihologic asupra individului este acelaşi. Din punctul de vedere al validităţii conceptuale se pune problema testării ştiinţifice a ipotezelor derivate din teoria psihanalitică. Problema verificării obiective şi sistematice a conceptelor centrale a fost neglijată mult timp. Freud însuşi nu a fost preocupat de validarea empirică. Psihanaliştii moderni folosesc interviul clinic, verbalizările pacienţilor cu suferinţe intense şi terapia de lungă durată pentru verificarea ipotezelor psihanalitice. Nu se consideră necesară validarea experimentală independentă. Analiştii consideră că experienţele relatate de pacienţi sunt relevante şi confirmă teoria.

Întrebări şi teme de evaluare

1. Analizaţi relaţiile dintre Sine, Eu şi Supraeu.

2. Analizaţi rolul inconştientului în teoria freudiană asupra psihismului uman. Realizaţi un desen care să ilustreze raporturile dintre cele trei niveluri.

3. Care sunt atributele cunoaşterii conştiente?

3. Procese cognitive senzoriale

3.1. Senzaţii şi percepţii

Definirea senzaţiilor

Ce credeţi, dacă am ajunge pe o altă planetă, într-o altă lume, am putea vedea culori total diferite de cele deja cunoscute? Sunteţi siguri că, atunci când auziţi ceva, toată lumea aude *exact* ceea ce auziţi şi voi?

„Să analizăm cazul unui matematician american în vârstă de 33 de ani: el dispunea de capacitatea extraordinară de a gusta mâncarea şi de a numi toate ingredientele folosite. Această aptitudine nu depindea atât de gustul său cât, mai mult, de simţul foarte dezvoltat al mirosului. Într-o seară, a fost lovit uşor de o maşină în timp ce voia să treacă strada. Matematicianul a căzut pe spate şi s-a lovit la cap, pierzându-şi cunoştinţa. Abia la spital şi-a dat seama de gravitatea accidentului: îşi pierduse simţul mirosului! Gustul nu îi era alterat; el mai putea să-şi dea seama dacă mâncarea era sărată, amară, acră sau dulce, dar îşi pierduse definitiv capacitatea de a identifica ingredientele din mâncare. De fapt, fără miros, mâncarea parcă nu mai avea nici gust. Unii dintre dumneavoastră ar putea să spună că o astfel de pierdere, chiar dacă de nedorit, nu provoacă un handicap major unei persoane. Ei bine, gândiţi-vă însă ce s-a întâmplat mai departe cu matematicianul nostru: era cât pe ce să fie ucis într-un incendiu pentru că nu simţise de la început mirosul de ars şi era cât pe ce să facă o toxiinfecţie alimentară pentru că nu şi-a dat seama când a consumat alimente alterate.” (După R.J. Ackerman, „Career development and transition of middle-aged women”, in *Psychology of women quarterly*, 14, 1990, pp. 513-530)

Cazul de mai sus ilustrează consecinţele grave ale pierderii oricăruia dintre simţuri, chiar şi a unuia căruia îi acordăm, de obicei, o importanţă mai mică (mirosul). *Sistemul senzorial* este astfel alcătuit încât ne pune în contact cu lumea înconjurătoare şi cu greu ne putem imagina complexitatea lui deosebită. Fiecare dintre organele noastre de simţ ne conectează cu anumite aspecte ale mediului exterior.

Noi suntem conştienţi de lumea externă, precum şi de lumea internă a corpului nostru doar pentru că avem un număr de *organe senzoriale* capabile să primească mesaje. Acestea ne dau posibilitatea să vedem, să auzim, să atingem, să simţim plăcerea, căldura, durerea etc. Organele senzoriale operează prin intermediul celulelor senzoriale receptoare, care *recep-tează* din exterior diferite forme de energie (lumină, vibraţii, lovituri), le convertesc în *impulsuri nervoase* şi le transmit spre creier pentru a fi interpretate.

Vorbind despre modul în care receptăm ceea ce se află în jurul nostru, psihologii fac distincţie între *senzaţii* şi *percepţie*.

Senzaţiile definesc captarea şi transformarea energiei din mediu în energie nervoasă, recunoscută ca atare de sistemul nostru nervos.

Ele reprezintă astfel etapa în care noi *înregistrăm* informaţiile din jur. Senzaţia porneşte de la un anumit tip de stimul, deci de la forma de energie (unda luminoasă sau sonoră), care acţionează asupra organelor senzoriale (ochii sau urechea). Senzaţia este procesul de detectare a stimulilor care vin din exterior sau din propriul corp.

Percepţia se referă la interpretarea acestei informaţii, la modul în care noi îi acordăm un înţeles.

În timp ce senzaţia ne dă posibilitatea să detectăm un punct negru pe această pagină, percepţia vizuală ne permite să organizăm punctele negre în litere sau cuvinte. Deşi psihologii fac distincţie între senzaţie şi percepţie, cele două procese se suprapun şi nu există un punct clar în care senzaţia să se termine şi să înceapă percepţia.

Exemplu

Razele luminoase – de fapt energia pe care ele o poartă – vă stimulează ochii şi dau naştere la senzaţii. Dar, atunci când pe baza acestor senzaţii spuneţi „îl văd acum pe colegul meu”, vă exprimaţi percepţia. În practică, este greu să facem distincţie între senzaţii şi percepţii. Suntem atât de obişnuiţi cu percepţiile noastre, încât nu mai avem acces la senzaţii, mai ales pentru că acestea din urmă acţionează simultan şi combinat (de exemplu, atunci când vedem o floare, îi percepem simultan forma, culoarea, mirosul, dar şi contextul în care se găseşte, astfel încât este greu să „simţim” doar forma).

Stimulii, care reprezintă un concept-cheie în capitolul de faţă, se referă la diferite aspecte ale lumii externe şi influenţează în mod direct comportamentul şi experienţa conştiente. Denumirea de stimul provine de la acţiunea de *stimulare* a organelor senzoriale. Virtual, orice aspect al lumii externe, care poate stimula celulele receptoare, poate fi considerat stimul: căldura camerei este stimul pentru receptorii din piele, hrana este stimul pentru receptorii gustului, mirosului.

Trăim într-o lume plină de *stimuli* – forme de energie care afectează ceea ce simţim şi facem. Ochii, urechile şi alte organe senzoriale conţin *receptori*, celule specializate care convertesc energia stimulilor în impulsuri nervoase. Într-un anume fel, sistemul nervos „construieşte” o reprezentare internă a lumii înconjurătoare. Primul pas în primirea şi interpretarea mesajelor senzoriale este să dai atenţie mesajului respectiv. Noi suntem bombardaţi constant de un număr prea mare de stimuli interni şi externi pentru a le putea răspunde la timp. Pentru a reuşi să „înţelegem” tot amalgamul de informaţii trebuie să procesăm doar o mică parte dintre ele şi să facem abstracţie de restul. Procesul care permite să se răspundă doar la anumiţi stimuli este denumit **atenţie selectivă**.

Organele receptoare au celule receptoare cu neuroni specializaţi, ce pot fi stimulaţi de un anumit tip de energie senzorială. Unele celule receptoare sunt sensibile la sunete, altele la lumină, la substanţe chimice etc. În toate cazurile, celulele receptoare trimit informaţia codificată sub formă de impuls nervos, prin intermediul nervilor, spre ariile senzoriale din creier. Noi suntem conştienţi de stimuli numai dacă celulele receptoare pot recepţiona informaţia. De exemplu, nu putem auzi sunetele care au o frecvenţă foarte mare, de 20.000 vibraţii pe secundă.

Formele senzaţiilor

Pentru clasificarea senzaţiilor se folosesc două criterii : **analizatorul specializat** pentru receptarea informaţiei (senzaţii vizuale, auditive, olfactive, gustative, cutanate) şi **natura conţinutului informaţional**, adică ce fel de informaţii sunt oferite (senzaţii exteroceptive, proprioceptive, statice şi interoceptive).

Văzul

Putem foarte uşor să cădem în capcana de a ne imagina că în interiorul creierului nostru se formează o „imagine în miniatură" a ceea ce văd ochii noştri, ca şi cum am avea acolo un mic ecran de proiecţie pe care este reflectată imaginea lumii exterioare. Psihologii au demonstrat însă că această reprezentare este departe de adevăr.

Reprezentarea unui stimul vizual în creierul nostru nu are nevoie de nici o asemănare fizică cu ceea ce vedem, la fel cum reprezentarea mirosului unei flori nu seamănă prin nimic cu floarea în sine. Mai mult, ceea ce noi trăim subiectiv nu este la fel cu ceea ce se petrece „acolo afară". Dacă afară lumina devine mai intensă, noi descriem ceea ce vedem ca fiind „mai strălucitor", dar strălucirea nu este acelaşi lucru cu intensitatea luminii. Similar, dacă lumina îşi schimbă lungimea de undă, noi vedem o schimbare în culoare, însă culoarea nu este acelaşi lucru cu lungimea de undă a razei luminoase. *Experienţele noastre nu copie lumea exterioară ; ele sunt* traduceri *ale acesteia sub diferite forme*.

Concepte-cheie

- spectru electromagnetic
- lumină
- unde electromagnetice

Atunci când ne referim la lumină, de fapt menţionăm doar o foarte mică parte din spectrul electromagnetic. *Spectrul electromagnetic* cuprinde toate frecvenţele energiei radiante, de la razele gama şi razele X, care au lungimi de undă foarte scurte, razele ultraviolete, razele luminoase şi cele infraroşii, până la radiaţiile folosite în transmisiile radio şi TV, care au lungimi de undă foarte mari.

Ce face ca *lumina* să fie „vizibilă" ? Răspunsul este simplu : *receptorii noştri* pentru lumină, care se găsesc în ochi, pe retină, şi sunt pregătiţi să răspundă doar la lungimi de undă cuprinse între 400 şi 700 nm. Dacă am avea receptori diferiţi, am vedea lungimi de undă diferite, deci aspecte inedite ale lumii în care trăim. Albinele, spre exemplu, văd raze electromagnetice cu lungimi mai scurte de 350 nm, care pentru oameni sunt invizibile, dar nu văd razele cu lungimi de undă mai lungi, care apar ca roşii pentru cei mai mulţi dintre noi. Nu vom intra în detalii de anatomia ochiului, pentru că psihologii sunt mai curând interesaţi de modul în care oamenii *interpretează* informaţia senzorială (percepţia), decât de aspectul fiziologic al recepţiei ei.

Auzul

Ca şi văzul, auzul ne informează despre obiectele din jur prin intermediul unor forme de energie numite *unde sonore*. Senzaţia subiectivă care apare atunci când recepţionăm undele sonore poartă numele de *sunet*.

Exerciţiu

Când vă veţi duce la un concert în aer liber sau la discotecă, să observaţi cu atenţie cum vibrează membranele difuzoarelor din boxe, în special cele mari, remarcând totodată şi calitatea sunetului. Veţi observa astfel că la sunete joase (basul) puteţi urmări (şi chiar simţi în stomac) vibraţia difuzorului, în timp ce la sunete înalte, vibraţiile sunt atât de rapide încât ele nu mai pot fi sesizate cu ochiul liber.

Sunetele provin din vibraţii ale aerului sau ale obiectelor. Spre exemplu, când un difuzor vibrează, el face ca şi aerul din preajma sa să vibreze în acelaşi mod. Astfel, el comprimă aerul în „valuri" care se deplasează până ajung la urechile noastre. Fără aer (sau alt mediu de transmitere) nu ar exista unde mecanice. Fără un organ de simţ receptor nu ar exista sunete (interpretarea subiectivă a undelor sonore care reprezintă o parte din undele mecanice).

Concepte-cheie

- unde mecanice
- unde sonore
- sunete

Receptorii pentru sunete se găsesc în urechea internă.

La fel ca şi în cazul văzului, noi nu putem percepe toate sunetele din mediul care ne înconjoară, ci doar o mică parte dintre acestea. Şi tot ca în cazul radiaţiilor luminoase, calităţile sunetelor pe care le percepem sunt diferite de caracteristicile fizice ale undelor sonore.

Undele sonore care provin de la un obiect ajung în momente diferite la urechile noastre (datorită distanţei dintre ele), iar această diferenţă mică de timp ne permite să localizăm direcţia din care provine sunetul. Cu ajutorul auzului putem aprecia şi distanţa până la obiectele ce se deplasează faţă de noi şi emit unde sonore. Astfel, când obiectul se apropie de noi, sunetele pe care le recepţionăm cresc în înălţime, iar când obiectul se depărtează – sunetele recepţionate scad în înălţime. Fenomenul descris poartă numele de *efect Doppler*.

Mirosul

Stimulii sunt *substanţe volatile* care pătrund în fosele nazale. Aceste senzaţii au calităţi diferite ce poartă denumirea substanţei care le produce (miros de benzină, miros de trandafiri etc.). Sunt însoţite de o tonalitate afectivă (miros plăcut sau neplăcut). Au rol de apărare împotriva unor substanţe nocive.

Gustul

Stimulii sunt *substanţe solubile* care pătrund în cavitatea bucală. Există patru gusturi fundamentale: *sărat* (clorura de sodiu), *amar* (chinina), *dulce* (zaharina), *acru* (acid acetic). Combinarea celor patru gusturi în diferite proporţii contribuie la formarea celorlalte gusturi. Au rol de apărare împotriva substanţelor nocive şi în reglarea comportamentului alimentar. Au tonalitate afectivă pozitivă şi negativă (gust plăcut sau neplăcut).

Senzaţiile cutanate

Sunt de două tipuri: **tactile** şi **termice**, dar unii introduc în această categorie şi **senzaţiile de durere**.

1) **Senzaţiile tactile** (de contact sau de presiune)
   Stimulii sunt *suprafeţele obiectelor* care vin în contact cu pielea. Furnizează informaţii despre netezimea, duritatea, asperitatea obiectelor. Împreună cu senzaţiile chinestezice (de mişcare) furnizează informaţii despre întinderea şi forma obiectelor.

2) **Senzaţiile termice** (de temperatură)
Stimulul este *diferenţa dintre temperatura corpului şi cea a obiectelor*. Furnizează informaţii despre proprietăţile calorice ale obiectelor. Aceste senzaţii includ şi mecanisme de termoreglare (adaptare termică).

Pragurile senzoriale

Exemplu
Imaginaţi-vă că vă aflaţi pe malul unui lac de munte, la apusul soarelui. Este o tăcere desăvârşită. Totul pare un refugiu ideal şi tăcut, departe de vacarmul lumii cotidiene. Gândiţi-vă, în schimb, cum ar arăta acest peisaj pentru un animal de pradă: zgomote, mirosuri, insecte şi alte microorganisme vii. În jurul nostru se găsesc mereu forme de energie (deci stimuli) care nu pot fi percepute: de exemplu, undele radio, razele ultraviolete sau sunetele prea joase ori prea înalte.

Este evident, din exemplul de mai sus, că oamenii nu pot detecta toţi stimulii fizici care sunt prezenţi în mediu la un moment dat. Când însă un stimul devine suficient de puternic pentru a fi perceput de organele noastre de simţ? Răspunsul la această întrebare este condiţionat de înţelegerea noţiunii de *prag absolut*.

Pragul absolut

Pragul absolut este cea mai mică intensitate a unui stimul care îl face să fie perceput.

Iată, spre exemplu, câteva dintre aceste praguri absolute, pentru toate cele cinci simţuri ale noastre:

- **văz**: lumina unei lumânări poate fi văzută de la 45 kilometri depărtare, într-o noapte clară şi dintr-o zonă întunecată;
- **auz**: ticăitul unui ceas poate fi auzit de la 6-7 metri distanţă, în condiţii de linişte;
- **gust**: zahărul poate fi detectat chiar şi atunci când dizolvăm o linguriţă în 7 litri de apă;
- **miros**: o picătură de parfum poate fi simţită pe tot cuprinsul suprafeţei unui apartament spaţios de trei camere;
- **tact**: aripioara unei albine care cade de la o distanţă de 1 cm poate fi simţită pe obraz.

Strâns legată de noţiunea de prag absolut este şi cea de **sensibilitate**, care numeşte capacitatea unei persoane de a sesiza un stimul la o valoare a pragului cât mai mică. Ea este într-o relaţie invers proporţională cu valoarea pragului absolut.

Astfel, cu cât cineva percepe stimuli de intensitate redusă (prag absolut scăzut), cu atât sensibilitatea sa este mai ridicată. În general, simţurile noastre sunt suficient de sensibile; orice modificare a pragurilor de percepţie ar determina probleme de adaptare. Spre exemplu, dacă auzul nostru ar fi mai fin, am fi capabili să auzim moleculele de aer lovindu-se de urechile noastre, fenomen care ne-ar distrage atenţia de la sunetele depărtate. Dacă vă duceţi

Concepte-cheie
- prag absolut
- prag diferenţial

mâinile pâlnie la urechi veţi auzi sunetele cu o intensitate crescută, dar şi un „fâşâit” cauzat de mişcarea moleculelor de aer.

Pragurile absolute despre care vorbeam sunt măsurate în condiţii ideale ; în viaţa de zi cu zi simţurile noastre nu pot detecta stimulii atât de bine din cauza prezenţei **zgomotului**.

Zgomotul se referă la intensitatea stimulilor din mediu, care nu fac obiectul percepţiei noastre în acel moment.

Astfel, cu cât zgomotul este mai mare, cu atât creşte şi valoarea pragurilor absolute, deci sensibilitatea noastră scade. Pentru psihologi, cuvântul „zgomot” nu se referă doar la stimulii auditivi, ci la orice stimulare din mediu care interferează cu percepţia unui stimul.

Pragul absolut mai poate fi influenţat şi de *factori interni, psihologici*. Astfel, diferite experimente arată că oamenii îşi „fixează” un prag intern atunci când îşi propun să detecteze ceva. În funcţie de *interesele* noastre putem să ne modificăm sensibilitatea organelor de simţ. O persoană flămândă, spre exemplu, va fi mult mai sensibilă la mirosurile de mâncare decât cineva care tocmai a servit masa.

Exerciţiu

Imaginaţi-vă ce efecte poate avea, pentru un medic, modificarea subiectivă a pragului senzorial, atunci când receptează bătăile inimii unui bolnav, în funcţie de cunoaşterea sa iniţială despre acea persoană (dacă a mai avut sau nu probleme cu inima, dacă este tânără sau în vârstă etc.).

Pragul diferenţial

Stimulii nu sunt constanţi ; ei diferă în intensitate. Psihologii au descoperit că organele noastre de simţ sunt adaptate să detecteze şi astfel de schimbări în intensitatea stimulilor, însă numai dacă diferenţele depăşesc o anumită valoare, denumită *prag diferenţial*.

Pragul diferenţial este cantitatea minimă cu care trebuie să se modifice intensitatea unui stimul pentru ca noi să percepem o schimbare.

Interesant este faptul că pragul diferenţial depinde de valoarea iniţială a stimulului. Astfel, dacă avem un bec cu filament multiplu, schimbarea intensităţii luminoase de la 75 waţi la 100 waţi este percepută ca fiind mai puternică decât cea de la 100 la 125 waţi, deşi diferenţa în termeni absoluţi este aceeaşi.

Pragul diferenţial, spre deosebire de pragul absolut, se raportează la valoarea iniţială a intensităţii stimulului. El depinde de condiţia fizică, de motivaţia subiectului şi de calităţile stimulului testat. E.H. Weber şi G.T. Fechner denumesc acest prag *diferenţa observabilă*. Ei au descoperit că modificarea intensităţii stimulării pentru a produce o diferenţă observabilă reprezintă o proporţie constantă din stimularea iniţială (legea lui Weber şi Fechner).

De exemplu, dacă o persoană ridică o greutate de 1 kg, este nevoie să se adauge sau să se ia 1/30 din greutatea iniţială (1/30 din 1000 g = 33,3 g) pentru a fi simţită diferenţa. Persoana care ţine în mână o greutate de 500 g va observa schimbarea dacă se adaugă sau se iau 16,6 g. Experimental s-a demonstrat că *pragul diferenţial se află într-un raport constant faţă de mărimea care se adaugă sau se ia din stimulul iniţial* (s/S = k). Acest raport este de 1/30 pentru greutate, 1/100 pentru lumină şi 1/10 pentru sunete.

Cercetările realizate de Weber, Fechner şi Bouguer au demonstrat că *stimulul creşte în progresie geometrică, iar senzaţia în progresie aritmetică*: $S = K \log E + C$, unde „S”

reprezintă senzaţia, „E” excitantul, iar „K” şi „C” sunt constante. Legea lui Weber şi Fechner este valabilă pentru stimulii cu intensitate medie şi mai puţin pentru cei cu intensitate foarte scăzută sau ridicată.

Noţiunea de prag diferenţial mai explică însă şi alte fenomene care trec dincolo de simţuri.

Exemplu

Să presupunem că daţi un anunţ la ziar pentru că vreţi să vă vindeţi combina muzicală cu 2.000.000 lei. Dacă cineva vă oferă 1.900.000 lei probabil că veţi fi satisfăcut de târgul făcut, chiar dacă preţul obţinut este mai mic cu 100.000 lei. Pe de altă parte, dacă vreţi să vindeţi un ceas cu 200.000 lei şi cineva vă oferă 100.000 lei, probabil că nici nu v-aţi gândi să faceţi târgul. Chiar dacă valoarea absolută a diferenţelor este aceeaşi în ambele cazuri, valoarea psihologică a celor 100.000 lei diferă. Ea depinde de valoarea iniţială a ofertei, la fel ca şi în cazul pragurilor diferenţiale.

Adaptarea senzorială

Am menţionat deja că organele senzoriale sunt bombardate constant de stimuli, precum şi faptul că sensibilitatea individuală la anumiţi stimuli variază în timp. De ce totuşi oamenii observă numai unii stimuli? Un motiv este acela că un stimul care rămâne constant în intensitate, progresiv, nu mai este observat. Astfel, pe lângă alţi factori, cum ar fi oboseala, neatenţia, intervine şi adaptarea senzorială. Când stimulul este prezent continuu sau se repetă la intervale scurte, senzaţia produsă de acea cantitate de energie devine progresiv mai slabă, probabil pentru că celulele receptoare obosesc.

Exemplu

Dacă intrăm în apa unei piscine pentru a înota, apa este simţită ca fiind rece. După câteva minute ni se va părea „bună” pentru înotat. Apa nu îşi schimbă temperatura, ci senzaţia se modifică deoarece receptorii temperaturii din piele se adaptează la temperatura apei. Adaptarea senzorială ne permite să detectăm modificările importante din jurul nostru şi să le ignorăm pe cele care rămân constante.

Adaptarea nu este completă la senzaţiile de intensitate extremă, în acest caz putând să apară tremurăturile sau chiar durerea produsă de frig. Adaptarea apare şi pentru alţi stimuli, cum ar fi sunetele joase, substanţele odorifice.

Simţurile noastre posedă o proprietate numită *adaptare*, care apare în urma expunerii prelungite la aceeaşi stimuli. Se spune că cineva l-ar fi întrebat pe un atlet de circ, care ducea în spate cinci acrobaţi, dacă greutatea pe care o poartă nu este prea mare. Acesta ar fi răspuns: „Nu, dacă tocmai ai cărat un elefant”. Exemplul dat ilustrează fenomenul adaptării senzoriale. Adaptarea depinde de natura, durata şi intensitatea stimulului care acţionează asupra organismului.

Creşterea sau scăderea sensibilităţii ca urmare a acţiunii repetate a stimulilor sau a modificării condiţiilor de mediu poartă denumirea de **adaptare senzorială**.

În esenţă, adaptarea joacă rolul de a ne proteja receptorii în cazul expunerii prelungite la stimuli de intensitate constantă.

Existenţa pragurilor perceptive dovedeşte că reacţia unei persoane la diferiţi stimuli senzoriali nu este întotdeauna o reprezentare obiectivă a calităţilor lor fizice. Aceasta explică de ce, expuşi unei aceleiaşi realităţi, unor aceloraşi forme de energie, oamenii au

senzaţii diferite. Iar aceste diferenţe devin şi mai evidente atunci când vorbim despre percepţie ca *interpretare subiectivă* a stimulilor.

Aceeaşi modificare în mărimea fizică a unui stimul poate fi uneori evidentă, în timp ce în alte situaţii nu este sesizată. Acest fapt are implicaţii practice.

Exemplu

Să presupunem că trebuie să găsim o modalitate pentru ca monitorul de altitudine a unui avion să fie mai vizibil pentru pilot. Vom folosi o lumină care creşte în intensitate cu cât avionul va pierde mai mult din altitudine. Astfel, presupunem că pilotul va observa mai uşor modificările în altitudinea avionului. Conform legii lui Weber, acest mod de a concepe monitorul este periculos: la o altitudine mare intensitatea luminii va fi mică şi orice schimbare în altitudine va fi repede detectată, pe când la altitudine mică, intensitatea luminii va fi mare, iar diferenţele în altitudine, care ar putea fi fatale, nu vor fi observate pe monitor.

Contrastul senzorial

În momentul în care ascultăm o melodie şi constatăm că ne place, reţinem doar refrenul, şi nu alte părţi ale cântecului. Explicaţia constă în faptul că tonalităţile şi ritmurile folosite de compozitor sunt diferite, pentru a crea un contrast cu tonalităţile şi ritmurile folosite în celelalte strofe ale piesei muzicale. Acelaşi lucru se întâmplă şi dacă privim obiectele de îmbrăcăminte expuse într-o vitrină. O cămaşă roşie ne va atrage imediat atenţia chiar dacă în vitrină sunt expuse mai multe cămăşi gri.

Fenomenul se datorează **contrastului senzorial**, ce constă în scoaterea reciprocă în evidenţă a unor stimuli care au caracteristici opuse. În primul caz vorbim de un **contrast succesiv**, deoarece tonalităţile şi ritmurile sonore se succedă, urmează unele după altele. Astfel, ritmul mai lent al unei strofe scoate în evidenţă ritmul mai alert al refrenului. În cel de-al doilea caz vorbim de un **contrast simultan**, deoarece stimulii contrastanţi sunt receptaţi în acelaşi timp.

Concepte-cheie

- contrast succesiv
- contrast simultan

Interacţiunea analizatorilor

Sensibilitatea unui analizator poate fi modificată atunci când este stimulat un alt organ senzorial. În acest caz vorbim de efectul interacţiunii analizatorilor.

Interacţiunea analizatorilor constă în faptul că o senzaţie care se produce într-un analizator influenţează senzaţiile produse în alt analizator în sensul creşterii sau diminuării acestora.

„Lazarev a demonstrat că sunetul constant al unui diapazon este auzit mai tare când, simultan, se aprinde o lumină şi mai slab când ea se stinge. Kravkov a ilustrat această ipoteză prin numeroase studii. El a demonstrat cum creşte sensibilitatea vederii crepusculare (la o lumină slabă) când ne ştergem faţa şi gâtul cu apă rece (excitarea simţului termic), când mestecăm tablete dulci-acrişoare (stimulare gustativă) şi când ne forţăm respiraţia (stimulare interoceptivă).” (A. Cosmovici, *Psihologie generală*, Polirom, 1996, p. 109)

Sinestezia reprezintă o formă specifică de interacţiune dintre analizatori. Fenomenul constă în faptul că stimularea unui analizator ce produce efecte senzoriale specifice altui analizator, deşi acesta nu a fost stimulat. De exemplu, culori dulci sau reci, sunete catifelate.

Organizarea câmpului perceptiv

Percepţia este un fenomen complex ; fără ea informaţiile pe care le primim prin intermediul simţurilor noastre nu ne-ar fi de folos :

> Domnul S. a fost internat în spital în urma intoxicării cu monoxid de carbon ; el inhalase o cantitate periculoasă de gaz nociv în timp ce lucra la maşina sa în garaj. Din multe puncte de vedere, domnul S. părea perfect normal ; memoria îi funcţiona bine, discursul era coerent, iar interacţiunile cu ceilalţi pacienţi, naturale. Şi totuşi ceva nu era în regulă : uneori nu putea identifica obiectele simple din jurul său. Mai precis, el detecta, vedea obiectele sau fiinţele din jurul său (spre exemplu, nu se lovea de diferite obiecte de mobilier sau alte obstacole în timp ce se deplasa prin încăperi), dar nu le putea numi sau identifica. Domnul S. putea preciza culoarea unui obiect, forma, mărimea sau putea aprecia corect la ce distanţă se află, dar nu putea spune, spre exemplu, că obiectul respectiv era o portocală. Astfel, abilităţile sale vizuale erau intacte, dar capacitatea sa de recunoaştere era distrusă. El suferea de o formă de *agnozie vizuală* (*agnozie* – termen ce provine din limba greacă – înseamnă „fără cunoaştere”, „fără recunoaştere”). Această tulburare psihică ilustrează cel mai clar diferenţa dintre senzaţii şi percepţie ; domnul S. nu avea nici o problemă în a *simţi* (detecta) lumea din jurul său, dar nu putea să o *perceapă* (interpreteze) într-un mod adecvat (adaptat după H.L. Roediger *et al.*, *Psychology*, West Publishing Company, 1996, p. 134).

Exemplul de mai sus este într-adevăr unul extrem, dar util pentru a putea face distincţie între senzaţii şi percepţii. Cu toate acestea, realitatea îi înşală uneori chiar şi pe cei cu abilităţi perceptuale nealterate. Gândiţi-vă, spre exemplu, de câte ori nu vi s-a părut că sună telefonul sau cineva la uşă tocmai când eraţi sub duş ?

Teoria gestaltistă

În prima jumătate a secolului XX, un grup de psihologi germani au studiat modul în care mintea noastră organizează senzaţiile în percepţii cu înţeles. Ideea lor de bază a fost aceea că *percepţia nu este o simplă sumă de senzaţii*. Ei au precizat că fundamental în percepţie este *întregul* sau *forma*, şi nu părţile componente. Curentul lansat de aceştia în psihologie poartă numele de *gestaltism*, din termenul german *Gestalt*, care desemnează o entitate care are sens, un întreg indivizibil, o formă perfectă. Convinşi că „întregul reprezintă mai mult decât suma părţilor”, fondatorii psihologiei gestaltiste au susţinut că percepţia vizuală este un proces activ, nu o simplă însumare de linii şi puncte.

Experiment

Să presupunem că într-o cameră întunecată ataşaţi un bec aprins de una dintre spiţele de la o roată de bicicletă, aproape de marginea roţii, ca în figura nr. 1a. Ce vedem dacă rostogolim roata în linie dreaptă ? Bineînţeles că nu vedem roata, pentru că în cameră este întuneric ; vom distinge doar o dâră luminoasă de forma unor semicercuri, aşa cum arată şi traseul cu linie întreruptă din figură. Mai departe, să aşezăm becul aprins chiar în centrul roţii (fig. nr. 1b). Rostogolirea roţii prin încăpere ne va determina

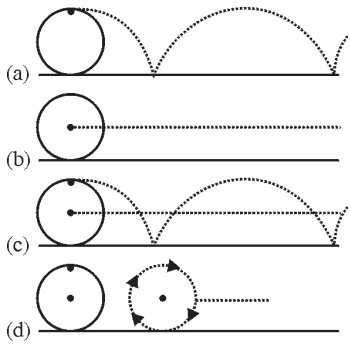


Figura nr. 1. *„Întregul este mai mult decât suma părţilor”*

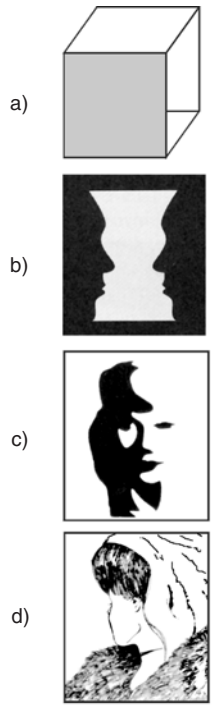


Figura nr. 2. *Figuri reversibile*

Figura nr. 3. *Principiul proximității*

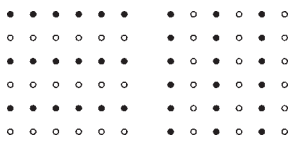


Figura nr. 4. *Principiul similarității*

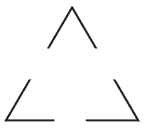


Figura nr. 5. *Principiul continuității*

Figura nr. 6. *Principiul închiderii*

să vedem o dâră luminoasă dreaptă. Ce se întâmplă însă dacă vom folosi două becuri, unul ataşat de centrul roţii şi celălalt pus pe margine? Vom percepe două dâre luminoase, aşa cum sunt liniile întrerupte desenate în figura nr. 1c? Aşa ne-am aştepta la prima vedere. Cu toate acestea, ceea ce se percepe în realitate este un cerc luminos care se deplasează prin încăpere (fig. nr. 1d).

Exemplul de mai sus ilustrează că percepţia unui întreg, a unei configuraţii nu se reduce doar la percepţia sumei părţilor lor componente; pe parcursul acestui proces, noi căutăm activ legăturile care există între părţi, astfel că produsul final al percepţiei va reflecta tocmai aceste legături.

Conform teoriei gestaltiste, primul pas în trecerea de la senzaţii la percepţie este *separarea obiectului de fondul percepţiei*. În viaţa cotidiană, procesul de separare se desfăşoară instantaneu şi rareori suntem conştienţi de el. Separarea obiectului de fond sau context arată faptul că percepţia noastră este un proces activ şi selectiv, pe care îl putem controla uneori în mod conştient. Un exemplu în acest sens îl constituie *figurile reversibile* (fig. nr. 2).

La toate figurile reversibile, când vă schimbaţi punctul de concentrare a percepţiei, se schimbă şi înţelesul acesteia, iar – ceea ce este şi mai important – celălalt sens vă este temporar inaccesibil. Spre exemplu, în figura nr. 2c, când percepeţi faţa şi nasul unui bărbat, acest context aproape vă „forţează" să vedeţi restul părţii din figură ca un saxofon, iar faţa femeii nu mai este percepută.

Chiar dacă nu au reuşit să explice *cum* se produce percepţia, psihologii gestaltişti au rămas cunoscuţi mai ales pentru că au descoperit legile după care mintea noastră organizează ceea ce vedem. Prezentăm în continuare cele mai importante principii gestaltiste ale percepţiei.

Legile gestaltiste ale percepţiei

Principiul proximităţii: tendinţa de a percepe obiectele care sunt mai apropiate ca făcând parte din acelaşi grup. Astfel se explică de ce obiectele desenate în figura nr. 3 sunt percepute ca formând patru grupuri diferite.

Principiul similarităţii: stimulii sau obiectele similare au tendinţa de a fi grupate în aceeaşi unitate perceptuală. Astfel, cerculeţele din figura nr. 4 sunt percepute ca fiind grupate orizontal sau vertical, în funcţie de similaritatea lor (cerculeţe pline sau goale).

Principiul continuităţii: stimulii vizuali care sunt situaţi unii în continuarea celorlalţi au tendinţa de a fi grupaţi

împreună. Astfel, liniile din figura nr. 5 este mult mai probabil să fie interpretate (grupate) ca triunghi decât ca trei unghiuri diferite.

Principiul închiderii: dacă o figură (formă) cunoscută are porţiuni care lipsesc, avem tendinţa de a „umple" aceste lipsuri şi de a „crea", de a percepe obiectul în întregime. În figura nr. 6 avem tendinţa de a vedea un cal „alungit" mascat de un paravan (deşi la fel de bine pot fi doi cai) şi un om introdus într-un cub (procedeu deseori folosit de unii iluzionişti).

Principiul bunei forme: este de fapt un principiu mai general, care uneori le cuprinde şi pe cele anterioare şi care precizează că în percepţia vizuală avem tendinţa de a vedea şi grupa stimulii în figuri simple şi simetrice, chiar dacă în realitate ei pot fi aranjaţi şi în alt mod. Astfel, imaginea din figura nr. 7 tinde să fie percepută ca un romb încadrat de două linii verticale, chiar dacă în realitate ea putea fi obţinută şi prin alăturarea a două litere **K** aşezate simetric.

Figura nr. 7. *Principiul bunei forme*

Cu toate că nu explică procesele prin care reuşim să transformăm senzaţiile noastre în percepţii, meritul psihologilor gestaltişti rămâne acela de a fi descoperit legile ce guvernează fenomenul.

Constanţa percepţiei

Trăim într-un mediu aflat în continuă mişcare şi transformare. Şi totuşi, continuăm să avem aceleaşi experienţe perceptuale, chiar dacă stimulii din jurul nostru se schimbă. Imaginaţi-vă că privim automobilele pe o stradă. Pe măsură ce se apropie de noi, se modifică atât forma lor (ea depinde de unghiul din care le vedem), cât şi mărimea (vedem mărimea reală doar atunci când automobilul se află chiar în dreptul nostru). Cu toate acestea, noi percepem automobilul ca fiind acelaşi obiect, având o formă şi o mărime constante. Percepem o uşă care se deschide ca având aceeaşi formă (deşi din unghiul din care o privim se modifică) sau percepem mâna unei persoane ca fiind constantă, deşi mărimea ei în câmpul perceptiv creşte atunci când este îndreptată spre noi. Fenomenul este cunoscut sub numele de *constanţă perceptuală*.

Constanţa percepţiei se referă la perceperea obiectelor ca având formă şi mărime constante, indiferent de unghiul din care sunt privite.

Consecinţa fenomenului de mai sus este recunoaşterea mult mai uşoară a obiectelor. Constanţa perceptuală se realizează prin *ajustarea şi corectarea informaţiilor senzoriale* variate ce provin de la obiecte. Fără această aptitudine, noi am găsi lumea înconjurătoare foarte confuză şi mereu schimbătoare. Cu ajutorul constanţei perceptive suntem capabili ca atunci când ne formăm o **reprezentare** stabilă a unui obiect să îl putem recunoaşte ori de câte ori ne întâlnim cu acesta şi sub orice unghi l-am privi.

Există şi alte constanţe ale percepţiei (de exemplu, constanţa luminozităţii obiectelor – perceperea luminozităţii unui obiect ca fiind constantă, deşi în realitate marginile obiectelor au strălucire diferită de mijlocul acestora); ele sunt aplicabile şi altor simţuri, nu numai văzului (de exemplu, nu auzim sunetul metronomului ca fiind un tac-tac monoton, regulat, ci avem tendinţa de a-l *organiza*, adică auzim tic-tac, tic-tac).

Percepţia spaţială

V-aţi întrebat vreodată cum percepem noi obiectele şi spaţiul tridimensional, deşi pe retină se formează imagini bidimensionale? Vederea obiectelor în trei dimensiuni, numită şi *perspectiva* sau *percepţia spaţială*, ne permite să estimăm cu precizie forma lor, dar şi să apreciem destul de exact distanţa dintre obiecte sau de la noi până la ele. Imaginaţi-vă cât de importantă este percepţia spaţială în „navigarea" şi orientarea noastră prin mediul înconjurător; fără această aptitudine ne-am ciocni mereu de obiectele din jur şi nu am mai putea, spre exemplu, să apucăm sau să manipulăm diverse obiecte.

Concepte-cheie
- indicatori monoculari
- indicatori binoculari

Cum se realizează totuşi percepţia adâncimii? Psihologii au arătat că există două tipuri de informaţii de care ne folosim în acest proces: *indicatorii monoculari* (informaţii după care apreciem adâncimea fie şi privind doar cu un singur ochi) şi *indicatorii binoculari* (informaţii pentru care avem nevoie să privim cu ambii ochi).

Indicatorii monoculari

Cei mai importanţi *indicatori monoculari* ai adâncimii sunt: mărimea relativă a obiectelor, interpoziţia şi perspectiva liniară. Să îi analizăm pe rând.

Mărimea relativă se referă la faptul că obiectele mai depărtate *par* că sunt mai mici (imaginea lor pe retină este mai mică) decât obiecte similare ca mărime, dar mai apropiate. Intervine aici constanţa perceptuală a mărimii, despre care am vorbit anterior.

Concepte-cheie
- mărime relativă
- interpoziţie
- perspectivă liniară

Interpoziţia se referă la faptul că obiectele mai depărtate sunt „acoperite" în câmpul nostru vizual de cele mai apropiate. Lipsa interpoziţiei ne face să apreciem greşit distanţele (spre exemplu, dacă privim un obiect pe un câmp, unde nu avem repere sau obiecte care se interpun şi la care ne putem raporta).

Perspectiva liniară descrie faptul că liniile paralele care se depărtează de noi par că se întâlnesc. Cu cât ele converg mai mult, cu atât distanţa este percepută mai bine.

Perspectiva liniară şi mărimea relativă sunt responsabile de unele accidente petrecute la intersecţia căilor ferate cu şoselele. Din cauza lor, oamenii au tendinţa de a supraestima distanţa la care se află trenul faţă de ei (mărimea foarte mare a trenului şi percepţia ei relativă fac ca, privit de pe şine, frontal, să pară că trenul se mişcă mai încet decât în realitate sau că el se află mult mai departe). De altfel, şi pe unele oglinzi retrovizoare ale automobilelor fabricanţii avertizează că obiectele reflectate în oglindă sunt mult mai apropiate decât par.

Indicatorii binoculari

Doi dintre *indicatorii binoculari* au fost studiaţi mai detaliat: *disparitatea retiniană* şi *convergenţa oculară*.

Disparitatea retiniană se referă la faptul că imaginile care se formează pe retină sunt uşor diferite, datorită distanţei dintre ochi (aproximativ 7 cm). Puteţi face un mic experiment pentru a vă convinge de acest lucru. Duceţi-vă una dintre mâini la 15-20 cm în faţa ochilor. Închideţi alternativ când un ochi, când celălalt şi veţi vedea că mâna pare să se deplaseze în câmpul vostru vizual.

Concepte-cheie

- disparitate retiniană
- convergenţă oculară

Atunci când cele două imagini diferite, provenite de la cei doi ochi sunt combinate, ceea ce rezultă este o imagine tridimensională. Acest efect este speculat de unele dispozitive pentru a crea efecte spectaculoase. Spre exemplu, în unele parcuri de distracţii oamenii primesc ochelari speciali cu ajutorul cărora pot urmări filme tridimensionale. Ele au fost realizate filmând acţiunea cu două camere simultan, aşezate la 7 cm una de alta (cât distanţa dintre ochi), iar fiecare cameră utilizează un filtru special (o cameră – un filtru albastru, cealaltă – un filtru roşu). Ochelarii spectatorilor sunt şi ei construiţi astfel încât o lentilă filtrează doar imaginile albastre, iar cealaltă lentilă – doar imaginile roşii. Astfel, oamenii vor vedea cu un ochi ceea ce a filmat o cameră, iar cu celălalt – imagini de la cealaltă cameră. Rezultatul acestor combinări este o imagine tridimensională. (Fără ochelarii speciali, cu ochiul liber, filmul este neclar şi abia dacă putem distinge siluetele.)

Convergenţa oculară desemnează faptul că globii noştri oculari au capacitatea de a se orienta în unghiuri diferite unul faţă de celălalt, pe măsură ce un obiect se apropie sau se depărtează de noi. Urmăriţi ochii unui coleg care priveşte un obiect mic ce i se apropie de nas şi veţi constata că el pare să îşi „încrucişeze" ochii pe măsură ce distanţa dintre obiect şi aceştia scade. Atunci când alţi indicatori ai adâncimii lipsesc, creierul se foloseşte în ultimă instanţă de convergenţa oculară pentru a estima distanţa până la un obiect.

Percepţia mişcării

Când un fotbalist loveşte mingea pasată de un coechipier cu piciorul, cel mai important factor este aprecierea mişcării. Cum este el capabil să aprecieze mişcarea şi traiectoria unui obiect relativ mic şi care se deplasează uneori cu o viteză de peste 60 km/h? Un prim răspuns îl găsim în faptul că noi, când percepem, *separăm obiectul de fondul percepţiei*. Şi în această situaţie, fotbalistul separă mingea (obiect în mişcare) de fondul percepţiei (de exemplu, gazon, relativ static), ceea ce îi permite să aprecieze mişcarea. În al doilea rând, *constanţa mărimii* ne spune că un obiect care se apropie (sau se depărtează) de noi nu îşi schimbă în realitate mărimea, ci poziţia. Nu în ultimul rând, *mişcările capului sau ale globilor oculari*, atunci când urmărim un obiect în mişcare, ne furnizează informaţii despre poziţia şi mişcarea lui.

Şi totuşi, cele prezentate mai sus nu ar explica complet percepţia mişcării, dacă ochii noştri nu ar mai avea încă o proprietate: *persistenţa imaginii retiniene*. Ea se referă la faptul că un stimul luminos creează pe retină o imagine care nu dispare imediat (oricât de scurt ar fi acţionat stimulul), ci persistă aproximativ o zecime de secundă. Fără această proprietate, noi am percepe toate mişcările sacadat (amintiţi-vă cum îi vedeţi mişcându-se pe ceilalţi într-un loc unde există lumină stroboscopică, o lampă strălucitoare, ca un blitz foto, care se aprinde pentru scurt timp la anumite intervale). Persistenţa imaginii retiniene determină ca ceea ce vedem noi la cinematograf să fie o mişcare continuă, naturală, deşi în realitate ne sunt prezentate aproximativ 24 de fotografii pe secundă, care surprind poziţii diferite ale actorilor.

Concepte-cheie

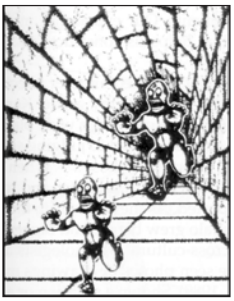
- iluzii fizice
- iluzii perceptive

Iluziile perceptive

Iluziile fizice sunt cauzate de distorsiuni ale informaţiilor care ajung la organele noastre de simţ (cum ar fi imaginea băţului frânt pe jumătate scufundat în apă), în timp ce

iluziile perceptive sunt produse de anumite elemente ale stimulilor care – acţionând combinat – ne creează o percepţie deformată sau chiar imposibilă (de exemplu, majoritatea iluziilor magicienilor).

a)



b)

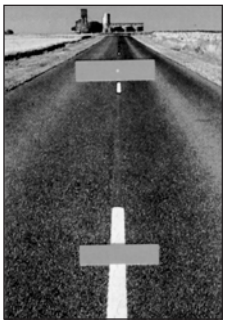


Figura nr. 8. *Iluzie optică cauzată de perspectiva liniară şi constanţa mărimii*

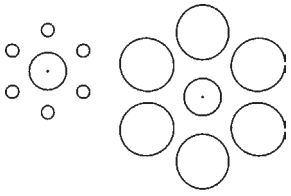


Figura nr. 9. *Iluzie optică cauzată de comparaţia relativă şi context*

Majoritatea iluziilor perceptive sunt de fapt cauzate de prea buna funcţionare a mecanismelor percepţiei, în special de constanţele perceptuale şi legităţile gestaltiste, care în majoritatea cazurilor ne sunt folositoare.

Să analizăm câteva iluzii optice şi să vedem cauzele lor.

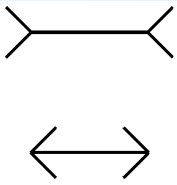
Priviţi imaginile a) şi b) ale figurii nr. 8. La prima vedere avem tendinţa de a aprecia monştrii din imaginea a) şi barele din imaginea b) ca fiind inegale. Dacă însă luaţi o riglă şi le măsuraţi, veţi constata că ele sunt identice.

Ce anume determină această percepţie incorectă? Pe de o parte, perspectiva liniară „ne spune” că avem un obiect situat mai aproape şi unul situat mai departe (şi nu unul situat mai sus şi altul mai jos pe pagină), iar pe de altă parte constanţa mărimii (şi mărimea relativă) ne spune că fiinţele (ca şi obiectele) sunt în realitate constante, nu îşi modifică mărimea. În acest fel, percepţia noastră subiectivă este aceea că – deşi imaginile care se formează pe retina ochilor noştri sunt egale – fiinţa sau obiectul mai depărtat *trebuie* să fie mai mare decât cel apropiat. Observaţi că iluzia nu este dată de informaţiile senzoriale (care sunt corecte), ci de interpretarea lor, adică de percepţie.

Figura nr. 9 prezintă o altă iluzie. Cercurile situate în mijlocul celorlalte cercuri par de mărimi diferite, deşi în realitate ele sunt identice.

În acest caz, explicaţia ţine de percepţia mărimii relative a celor două cercuri din mijloc. În primul rând, conform primului principiu gestaltist (vi-l mai amintiţi?), noi percepem două grupuri de obiecte. În al doilea rând, neavând alt context decât cercurile din jur, noi estimăm mărimea celor din mijloc prin raportare la contextul în care se găseşte fiecare dintre ele. Astfel, cercul din mijloc-stânga este perceput ca fiind „mare” (el este într-adevăr mai mare decât cele din jur), iar cel din dreapta – ca fiind „mic”. Fără să vrem, atunci când privim întreaga imagine, „extindem” această evaluare şi atunci când comparăm cele două cercuri.

Exerciţiu



Pornind de la cele prezentate în capitolul de faţă, încercaţi să explicaţi iluzia din figura nr. 10, unde cele două linii orizontale *par* inegale.

Figura nr. 10. *Iluzia Müller-Lyer*

În încheiere, vă reamintim că senzaţiile se referă la receptarea informaţiilor din mediul înconjurător, iar percepţia – la interpretarea lor subiectivă. *Modul în care noi percepem lumea în care trăim este foarte mult influenţat de experienţele noastre*. Dacă am fi avut experienţe diferite până acum, am percepe lumea diferit.

Influenţe individuale şi culturale asupra percepţiei

Anumite caracteristici personale pot influenţa procesul de percepţie. Copiii săraci estimau monezile ca fiind mai mari decât copiii proveniţi din familiile bogate. S-a constatat că este mult mai probabil ca persoanele înfometate să perceapă tablourile ambigue ca reprezentând hrană, în comparaţie cu persoanele care abia au mâncat. Femeile se percep mai atractive sexual atunci când sunt înconjurate de bărbaţi decât atunci când nu sunt înconjurate de aceştia.

Întrebări şi teme de evaluare

1. Daţi exemple de adaptare a organelor senzoriale pentru fiecare simţ în parte.
2. Explicaţi de ce oamenii nu pot aprecia înălţimea obiectelor la fel de bine precum lungimea acestora.
3. Faptul că interiorul unui container pare mai voluminos privit din interior decât din exterior este o iluzie perceptivă sau una optică? Argumentaţi răspunsul.
4. Dacă într-o sală de sport intensitatea luminii este de 1.000 de lucşi, cu câţi lucşi trebuie să crească această intensitate pentru ca spectatorii să sesizeze diferenţa de lumină?
5. Găsiţi alte exemple de interacţiune a analizatorilor.
6. Daţi exemple de contrast senzorial succesiv şi simultan.

3.2. Reprezentările

Să presupunem că, plimbându-vă pe stradă, ajungeţi în faţa unui autoturism care vă atrage atenţia. Vă opriţi în dreptul lui şi îl priviţi cu atenţie, examinând toate detaliile (forma, mărimea, culoarea, spaţiul din interior, dispunerea aparatelor de bord etc.). Imaginea de ansamblu a autoturismului, care integrează toate elementele sale componente, este o **imagine perceptivă**. Apoi vă continuaţi plimbarea şi, după un timp, vă vine în minte imaginea autoturismului pe care l-aţi văzut cu câtva timp în urmă. Această imagine a autoturismului, care acum lipseşte din câmpul vostru perceptiv, este o **reprezentare**.

Un prim aspect pe care trebuie să-l sesizăm este că imaginea autoturismului privit anterior *nu dispare* din mintea voastră, ci se păstrează şi o puteţi activa după un timp, chiar dacă obiectul nu mai este prezent în faţa voastră.

Definirea şi caracterizarea reprezentărilor prin comparaţie cu percepţia

Capacitatea de a „re-construi” imaginea în lipsa contactului direct cu obiectul, care permite cunoaşterea obiectului în absenţa lui, dar cu condiţia ca el să fi acţionat anterior asupra organelor de simţ, poartă denumirea de **reprezentare**.

Imaginile respective ne sunt foarte familiare. Ne amintim chipul unui prieten, al bunicii sau imaginile unor obiecte care nu sunt în prezent în faţa noastră. Ele sunt destul de vii şi asemănătoare, dar nu total identice cu cele reale.

Reprezentările nu sunt aşadar simple reproduceri ale imaginilor anterior percepute, ci o „re-construcţie" în plan mental, o transformare a imaginilor de la care s-a pornit iniţial. În acelaşi timp, transformarea nu este totală deoarece sunt păstrate elementele importante ale imaginii anterioare. Dacă această identitate nu s-ar păstra, nu am mai putea vorbi de o „re-prezentare" (o nouă prezentare) a imaginii anterioare, ci de imaginarea unui obiect nou, total deosebit de cel perceput anterior.

Să revenim la percepţia şi reprezentarea autoturismului. Când automobilul este în faţa voastră, imaginea lui conţine toate detaliile, toate însuşirile intuitive şi figurative ale acestuia, în timp ce imaginea din reprezentare, deşi păstrează aspectele intuitive şi figurative, este lipsită de detalii, reţinându-se doar elementele esenţiale ale unui autoturism, elemente care-l fac să fie diferit de un camion, tramvai, autobuz, bicicletă etc.

Din cele prezentate mai sus desprindem câteva asemănări între percepţii şi reprezentări :

1) Cele două imagini se aseamănă prin faptul că ambele cuprind *însuşiri intuitiv-figurative*, adică sunt imagini concrete ale unui obiect – în cazul nostru, imaginea concretă a unui automobil.
2) Ambele imagini sunt *unitare*, în sensul că cea din reprezentare redă obiectul anterior perceput în ansamblul său.
3) Atât percepţia, cât şi reprezentarea produc *efecte fiziologice*. Dacă vedem o lămâie sau doar dacă o evocăm prin imagine, în ambele cazuri se produce salivaţia.
4) Atât în percepţie, cât şi în reprezentare *acţiunile practice* ale subiectului cu obiectele au un rol important. Prin activitatea practică de explorare a obiectelor, prin exerciţii repetate, se formează *schemele perceptive*, care vor contribui la organizarea informaţiei atunci când un obiect este perceput. Schemele nu sunt înnăscute, ci dobândite prin experienţă. Experienţa perceptivă stă la baza formării reprezentărilor, proces care, la rândul său, este influenţat de acţiunile practice. Experienţa anterioară cu obiectele facilitează reliefarea şi selectarea unor însuşiri, dar şi estomparea altora. Acest aspect se reflectă în structura imaginii din reprezentare, care este *unitară*, dar *schematică*. Imaginea este unitară pentru că obiectul este redat în ansamblul său, dar schematică pentru că se reţin doar însuşirile caracteristice ale acestuia.

Exemplu

Să presupunem că priviţi un „cric" aflat în portbagajul unui autoturism. În acest caz, prin simpla contemplare, veţi avea imaginea unui dispozitiv metalic de formă paralelipipedică. Dacă nu aţi folosit niciodată un astfel de dispozitiv şi nici nu aţi văzut cum se foloseşte, caracteristica esenţială a imaginii obiectului va fi forma. Utilizarea efectivă a dispozitivului determină extragerea altor aspecte caracteristice. Ne referim la elementele de fixare a dispozitivului pentru a permite ridicarea unor greutăţi prin împingere de jos în sus, precum şi la elementele mecanismului de împingere (o manivelă legată de o tijă prevăzută cu filet). Trecerea de la simpla contemplare la acţiunea practică modifică modul de structurare a imaginii.

5) Atât percepţia, cât şi reprezentarea sunt însoţite de *mişcare*. În cazul percepţiei constatăm prezenţa mişcării globilor oculari atunci când sunt explorate contururile

obiectelor, mişcarea degetelor pe suprafaţa obiectelor pentru cunoaşterea asperităţii sau schimbarea poziţiei, a posturii capului pentru a observa mai bine un obiect plasat într-un unghi nefavorabil.

În cazul reprezentărilor, imaginarea unor mişcări provoacă uşoare contracţii ale muşchilor de care nu vă daţi seama. Un gimnast sau un sportiv care practică săriturile în apă, se concentrează înainte de a evolua, timp în care îşi reprezintă mişcările. Imaginile sunt însoţite de acte ideomotorii, ce presupun doar reprezentarea mişcărilor viitoare. Deseori, imaginile respective sunt folosite în şedinţele de antrenament.

6) Imaginile din percepţie şi cele din reprezentare au un *înţeles*, o semnificaţie. Dacă priviţi o vază aflată pe masă, semnificaţia imaginii este legată de utilitatea practică a obiectului, în acest caz, un obiect în care se pun flori. Imaginea obţinută prin reprezentarea acestui obiect are aceeaşi semnificaţie, dar ea o poate evoca şi pe cea a unui buchet de crizanteme ce au stat cândva în vază. Semnificaţia imaginii din reprezentare este deci mai bogată, aduce mai multe informaţii.
7) *Limbajul are un rol important* pentru ambele procese psihice. În cazul percepţiei, mecanismele verbale au rol de *integrator*, iar pentru reprezentare, rol de *reglator*. Funcţia integratoare a cuvântului pentru percepţie este evidenţiată atunci când prezentăm unor subiecţi imagini lacunare (din care lipsesc anumite părţi). Dacă le cerem acestora, fără să dăm nici o indicaţie verbală, să recunoască obiectul din imagine, timpul de recunoaştere este mai mare. Dacă specificăm că obiectul respectiv face parte din categoria pieselor de mobilier, timpul de recunoaştere este mai mic. Diferenţa se explică prin faptul că indicaţia verbală de tipul „Ce obiect de mobilier este prezentat în această imagine?" facilitează organizarea elementelor percepute într-un ansamblu unitar şi integral.

Rolul reglator al cuvântului pentru reprezentare se manifestă astfel:

- cu ajutorul cuvântului *evocăm reprezentări* deja formate. De exemplu, spun „bunică" şi evoc imaginea bunicii;
- cu ajutorul cuvântului putem construi *imagini mai bogate* sau putem *schematiza* respectivele imagini. După ce am evocat imaginea bunicii, putem activa, cu ajutorul cuvintelor, detalii pentru a descrie portretul bunicii (ochi, păr, talie etc.);
- cuvântul ajută la *înlănţuirea* unor serii de imagini. O dată cu activarea chipului bunicii putem evoca şi imagini ale contextului spaţial în care a fost percepută bunica: peisaj, casă etc.;
- cu ajutorul cuvântului putem *organiza* şi *transforma* imaginile;

Organizarea imaginilor se referă, în principal, la categorizare, adică la introducerea mai multor obiecte în aceeaşi clasă pe baza unor caracteristici esenţiale comune: masa, scaunul, dulapul, biroul etc., toate pot fi înglobate într-o categorie mai largă, desemnată prin cuvântul *mobilier*.

Transformarea imaginii cu ajutorul cuvântului este o problemă mai complexă, constând, de obicei, în îmbogăţirea ei prin relaţionarea cu alte imagini. De pildă, dacă spunem „deşert" ne reprezentăm imediat pustietatea unor orizonturi, nisipurile fierbinţi, aerul sufocant şi soarele torid. Dar dacă pronunţăm cuvântul „oază", imaginea deşertului se îmbogăţeşte considerabil, transformându-se chiar dintr-un ţinut pustiu într-unul fertil, în care există apă, umbră şi curmali.

- cuvântul integrează reprezentările în procesul gândirii şi al imaginaţiei.

Exemplu

Un exemplu l-ar putea constitui metafora – o figură de stil reprezentată printr-un substantiv, prezentă deci sub forma unei imagini, care pentru a-şi face înţeleasă semnificaţiile necesită o judecată, o interpretare, cu alte cuvinte, intervenţia mecanismelor gândirii. Imaginea metaforică este adusă în gândire prin cuvânt: astfel, sintagma „Lumina ce-o simt năvălindu-mi în piept…" (Lucian Blaga, *Lumina*) integrează reprezentarea simbolică a noţiunii de *lumină* în procesul gândirii, în urma căruia se poate ajunge la conotaţii, la semnificaţiile încifrate pe care a vrut să le transmită artistul.
Regizorul transpune prin cuvânt (indicaţii regizorale) propria viziune asupra modului în care trebuie să joace actorii, transformând, prin prisma subiectivităţii şi a imaginaţiei sale, scena jucată şi creând ceva nou.

Există şi aspecte prin care reprezentările se deosebesc de percepţii :

1) Percepţia este o imagine *primară*, se formează numai prin acţiunea directă a obiectelor asupra organelor senzoriale, în timp ce reprezentarea este o *imagine secundară*, formată pe baza informaţiilor perceptive, dar în absenţa obiectelor din câmpul perceptiv.
2) Percepţia este o imagine integrală, *bogată în conţinut*. Ea structurează într-un ansamblu, unitar şi integral, elementele obiectului perceput şi cuprinde detaliile acestuia. Reprezentarea este o imagine *schematică* deoarece se reţin doar aspectele esenţiale ale obiectului perceput anterior.

Exemplu

Dacă vedem o barcă, imaginea conţine detalii referitoare la mărime, culoare, materialul din care este construită, prezenţa velelor etc. În reprezentarea unui bărci rămân doar însuşirile importante, caracteristice obiectelor care fac parte din această categorie. Însuşirile respective vor fi legate mai ales de forma obiectului ce permite plutirea pe apă.

3) Percepţia este *contextuală*, în timp ce reprezentarea este *ruptă de contextul* spaţio-temporal. Când percepem un obiect, percepem şi alte obiecte prezente în câmpul nostru perceptiv şi, în acelaşi timp, avem informaţii despre momentul producerii fenomenului.

Exemplu

Să presupunem că vă aflaţi într-o excursie la mare şi admiraţi într-o dimineaţă senină răsăritul soarelui. Imaginea soarelui, care parcă apare din apă, şi reflexia luminii vă fascinează, dar, în acelaşi timp, observaţi şi câteva vapoare ce navighează în apropierea ţărmului. Ştiţi că este dimineaţă şi conştientizaţi momentul receptării imaginii. După un timp, vă amintiţi de imaginea feerică a răsăritului de soare. Ea este detaşată de contextul în care aţi perceput-o. Vapoarele nu mai apar şi nici informaţiile referitoare la momentul în care aţi admirat răsăritul soarelui.

4) În percepţie există *conştiinţa prezenţei obiectului* în câmpul perceptiv, în timp ce în reprezentare avem *conştiinţa absenţei obiectului*. În percepţie există conştiinţa realităţii obiectului, în timp ce în reprezentare există o conştiinţă a subiectivităţii imaginii. De fapt, în reprezentare, realul este o reconstrucţie mentală a lumii exterioare.
5) Percepţia se limitează la aspectele aparente, de suprafaţă, în timp ce reprezentarea trece dincolo de aparenţe şi devine o *imagine panoramică*, poate pătrunde în interioritatea obiectului perceput anterior.

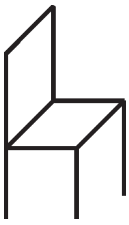
Exemplu

Să presupunem că aveţi în faţa voastră un ceas deşteptător. Dacă-l priviţi din faţă, imaginea care se formează cuprinde detalii despre forma, culoarea şi cadranul ceasului (distribuţia acelor şi a numerelor ce indică ora). Dar, în acelaşi timp, puteţi activa şi informaţii despre partea nevăzută a lui. Ele vizează cheiţele plasate în spate şi care sunt folosite pentru mişcarea acelor şi tensionarea arcului. Mai mult, puteţi activa şi imaginea mecanismului interior (roţi dinţate, angrenaje, arcul de oţel), elemente care determină funcţionarea ceasului. Toate elementele date apar simultan în reprezentare, fapt care vă ajută să înţelegeţi modul de funcţionare a ceasului.

6) Efectele *generalizării intuitive* sunt mai pronunţate în reprezentare faţă de percepţie. Imaginea din reprezentare nu este o reproducere fidelă a percepţiei, deoarece în producerea reprezentărilor sunt implicate operaţiile intelectuale. În urma perceperii repetate a obiectelor din realitate, prin prelucrări mentale, se reţin aspectele caracteristice, esenţiale şi se elimină cele mai puţin importante. Este vorba despre un proces de abstractizare care contribuie la formarea unei imagini tip a unui model sintetic. Modelul este extins apoi la toate obiectele ce aparţin unui grup, adică fac parte dintr-o categorie.

Reprezentările generalizate sunt numite *preconcepte*, deoarece imaginea-tip este un „simbol generalizator" şi poate să înlocuiască orice obiect din grupul de obiecte.

În imaginea-tip a unui scaun se vor reţine elementele obiectului care folosesc susţinerii unei persoane ce se aşază (picioare, placa pe care ne aşezăm, spătar).



Iată o posibilă imagine-tip a scaunului. Ea este extinsă la toate obiectele ce fac parte din categoria dată, indiferent de numărul de picioare, forma spătarului, mărimea obiectului sau de culoarea materialului din care este confecţionat.

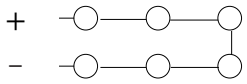
Simbolul este extins şi la scaunele pe care le aveţi acasă, la cele dintr-o cofetărie, sală de festivităţi etc.

Când vorbim de generalizare intuitivă, prezentă în reprezentare, trebuie să menţionăm că printr-o reconstrucţie mentală ne formăm imagini care nu au un corespondent în realitate. Acestea sunt construcţii mentale noi, ce pornesc de la reprezentările individuale ale obiectelor din categoria respectivă.

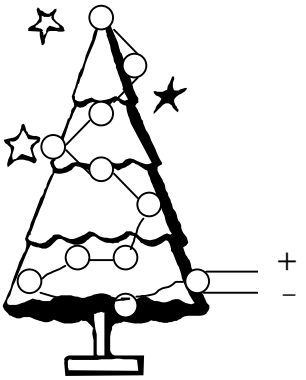
Exemplu

Să ne imaginăm nişte copii de la grădiniţă care sunt rugaţi de educator să selecteze dintr-o mulţime de triunghiuri, cercuri, pătrate, romburi de culori şi dimensiuni diferite doar cercurile. Exersând operaţia, ei vor reuşi, după un timp, să realizeze o selecţie corectă. Apoi operaţia de selecţie se va repeta şi pentru pătrate, romburi, dreptunghiuri. Exerciţiul poate continua introducând pe lângă forma obiectelor şi alte criterii de selecţie (de exemplu, numai pătratele mici şi roşii). Observăm că se percep şi apoi se reprezintă succesiv elemente dintr-o categorie mai largă, cea de figuri geometrice. Figurile geometrice sunt reprezentări generalizate, deoarece ele nu există în realitate decât prin formele particulare (cercuri, pătrate etc.) ce sunt introduse în această categorie. Tocmai aici intervin operaţiile intelectuale, materializate, prin construcţii şi reconstrucţii mentale, în reprezentări generalizate.

7) În activităţile practice, imaginile din reprezentare au o mai mare libertate faţă de schema perceptivă formată anterior.



În imaginea din stânga puteţi observa schema clasică a legării becurilor în serie (cea întâlnită probabil în manualul de fizică), iar în imaginea din dreapta observaţi dispunerea becurilor într-o acţiune practică – la împodobirea bradului de Crăciun, unde schema percepută anterior se modifică vizibil în funcţie de dorinţele noastre.



8) Percepţia se impune de la sine, este *involuntară* şi devine voluntară numai atunci când ne propunem să observăm ceva sistematic. Dacă mergem pe stradă şi auzim un scârţâit de roţi, involuntar întoarcem capul şi vedem maşina care a frânat brusc pentru a evita un accident. Imaginile din reprezentare sunt *voluntare*, deoarece le activăm când dorim şi avem posibilitatea totodată să le îndepărtăm din minte dacă vrem.

Reprezentarea este, în concluzie, un *intermediar între percepţie şi gândire*, este o *percepţie regândită*. Prin natura sa intuitiv-figurativă se apropie de percepţie, iar prin conţinut (simbol generalizat, o imagine-tip, prototip), de gândire. Fiind un „preconcept" sau un „concept figural" (după J. Piaget), reprezentarea pregăteşte generalizarea conceptuală.

Funcţiile reprezentărilor

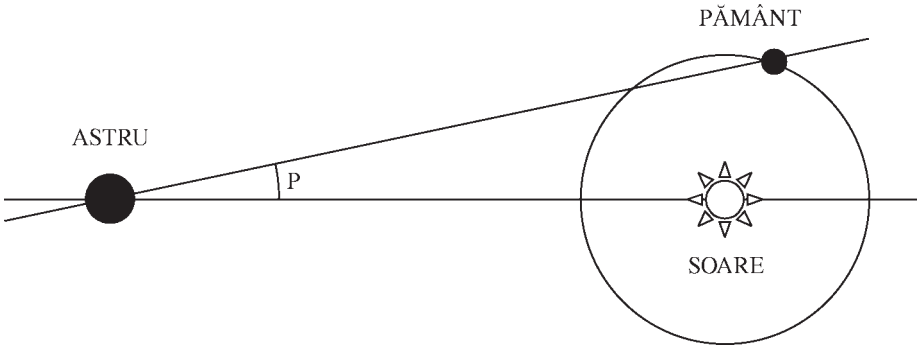
1) Reprezentările au funcţia de *prezentare*, de readucere în minte, sub forma unor simboluri figurative, imaginile percepute anterior.

Exemplu
Dacă aţi fost într-o excursie la munte, ulterior puteţi reactiva imaginile peisajului pe care l-aţi admirat. Ele nu sunt identice cu cele pe care le-aţi văzut efectiv, ci reprezintă numai simboluri ale acestora.

2) Reprezentările sunt un sprijin pentru *construirea sensului cuvintelor*. Să ne oprim la semnificaţia cuvântului *paralaxă*. Una dintre semnificaţii se referă la „unghiul sub care se vede din centrul unui astru; distanţa dintre centrul pământului şi un observator de pe suprafaţa pământului; unghi maxim sub care se vede de pe un astru raza terestră corespunzătoare locului de observaţie" (*Dicţionar enciclopedic ilustrat*, 1999, p. 695).

Pe baza definiţiei propoziţionale vom avea dificultăţi de înţelegere a semnificaţiei cuvântului, mai ales dacă preocupările noastre pentru astronomie sunt reduse. Dar dacă definiţia este însoţită de o imagine, lucrurile se simplifică, confirmând dictonul „o imagine valorează cât o mie de cuvinte".

Imaginea pe care o prezentăm mai jos clarifică foarte mult lucrurile. Unghiul notat cu „P” reprezintă paralaxa.



3) Reprezentările sunt un punct de plecare şi un *suport intuitiv pentru desfăşurarea unui şir de raţionamente*. Pentru a înţelege această funcţie trebuie să vă amintiţi cum proceda învăţătorul când folosea metoda grafică pentru rezolvarea unor probleme aritmetice sau cum procedaţi pentru a rezolva probleme de geometrie.

   Reprezentarea grafică a datelor problemei, reformularea problemei prin reconstrucţia imaginii facilitează desfăşurarea unor raţionamente prin punerea în relaţie a elementelor date.

4) Funcţia de *concretizare* a reprezentărilor. Gândirea, ajunsă la un anumit nivel de dezvoltare, nu mai operează cu imagini, mai ales când conceptele vehiculate au un nivel înalt de abstractizare (nu există un corespondent într-o imagine concretă). Când avem dificultăţi în a opera cu astfel de concepte apelăm la imagini concrete.

Exemplu
Iată, spre exemplu, conceptul de generozitate. Fiecare act de generozitate este diferit de la o persoană la alta, dar ele pot fi grupate, deoarece împart o calitate comună, „a face un bine necondiţionat”. Când dăm o definiţie a termenului *generozitate*, definiţia va fi o afirmaţie ce include toate actele de generozitate şi le exclude pe cele de lipsă de generozitate.

5) Reprezentările *pregătesc şi controlează generalizările din gândire*. Introducerea unui obiect într-o categorie se realizează pe baza asemănărilor intuitive cu celelalte exemplare care fac parte din categoria respectivă. Pentru a introduce *piersica* în categoria *fruct* vom face comparaţii mentale între forma, culoarea, aroma piersicii şi cele ale altor fructe.

6) Funcţia *cathartică* a reprezentării se referă la descărcarea tensiunii în plan imaginar. De exemplu, anumite dorinţe nesatisfăcute (nu am fost la mare vara trecută) sunt estompate în plan imaginar. Prin evocarea peisajului marin, a modului în care v-aţi fi distrat pe litoral diminuaţi pentru moment tensiunea internă.

Întrebări şi teme de evaluare

1. Căutaţi exemple prin care să demonstraţi diferenţa dintre reprezentările individuale şi cele generale.
2. Daţi un exemplu prin care să demonstraţi că reprezentările generalizate sunt *preconcepte.*
3. Stabiliţi asemănările şi deosebirile dintre percepţii şi reprezentări.
4. Selectaţi o definiţie care prezină dificultăţi de înţelegere şi căutaţi o formă de reprezentare sub forma unei imagini.
5. Căutaţi alte modalităţi de transformare a reprezentărilor în cadrul unor activităţi practice.

4. Procese cognitive superioare

4.1. Gândirea

A şti că noi, oamenii, gândim şi a explica ce este *gândirea* sunt lucruri foarte diferite. *Cogniţia* este termenul folosit de psihologi pentru a descrie gândirea, *modul în care acumulăm şi manipulăm cunoştinţele*. Psihologii cognitivişti studiază gândirea, felul în care oamenii învaţă, organizează cunoştinţele, rezolvă problemele. La prima vedere, aceste obiective par simple : dacă dorim să ştim ce sau cum gândeşte cineva, de ce nu-l întrebăm în mod direct, nu-i aşa ? Uneori putem să procedăm aşa, alteori nu. De multe ori facem lucrurile automat, fără să fim conştienţi de modul în care raţionăm ; alteori avem „intuiţii", gânduri care par să fi apărut din senin sau uneori gândim atât de rapid încât ne este foarte greu să ne reamintim toţi paşii raţionamentului.

Psihologii, într-un mod mai larg, definesc **gândirea** ca fiind manipularea reprezentărilor mentale ale informaţiilor.

Probabil că trebuie să mai citiţi definiţia încă o dată, nu ? Să explicăm puţin termenii ei. *Manipularea* se referă, în general, la orice transformare, combinare sau modificare a reprezentărilor mentale. *Reprezentările mentale* pot lua forma cuvintelor, a sunetelor, a imaginilor vizuale, a acţiunilor. *Informaţia* se referă la semnificaţia sau sensul acordat modificărilor energiei din mediul înconjurător (stimuli).

Gândirea ia multe forme, este prezentă la om de la cele mai fragede vârste (copiii până la doi ani posedă ceea ce numim *gândire senzorio-motorie*) şi evoluează o dată cu dezvoltarea individuală. Cel mai bine se poate evidenţia modul în care gândim urmărind scopurile generale ale acestui proces : *categorizarea*, *rezolvarea problemelor* şi *luarea deciziilor*.

Categorizarea

Înainte de a defini conceptul de categorizare ar trebui să răspundem unor întrebări fundamentale, legate de cunoştinţe şi de necesitatea organizării lor. *De ce avem nevoie de cunoştinţe ?* În primul rând, *acestea sunt folosite pentru a ne putea descurca şi comporta adecvat în lumea înconjurătoare*. Cunoştinţele stau la baza tuturor activităţilor şi comportamentelor noastre.

De ce trebuie cunoştinţele să fie organizate ? Nu este necesar doar să acumulăm şi să stocăm experienţa personală. Trebuie să o organizăm într-o manieră economică şi informativă. Pentru a ilustra importanţa organizării informaţiei în memorie vom face apel la descrierea, foarte sugestivă, a unui personaj, cu o memorie prodigioasă, dar incapabil de categorizare, imaginat de celebrul scriitor sud-american Jorge Luis Borges :

> „...Funes îşi amintea nu numai fiecare frunză a fiecărui copac din fiecare pădure, dar de asemenea şi fiecare moment în care le-a perceput sau imaginat.
> ...El era, daţi-ne voie să nu uităm, aproape incapabil de a genera orice fel de idee, în sensul platonic al cuvântului. Nu numai că era foarte dificil pentru dânsul să înţeleagă că simbolul generic de *câine* includea o grămadă de indivizi de diferite mărimi şi forme ; dar îl deranja enorm faptul că câinele văzut la ora trei şi paisprezece minute (dintr-o parte) avea acelaşi nume cu câinele văzut la ora trei şi cincisprezece minute (din faţă). Propriul chip din oglindă, propriile mâini îl surprindeau de fiecare dată când şi le vedea" (*Labirinturi*).

Din fericire, nici o fiinţă umană nu este ca acest personaj bizar (cel puţin nu indivizii sănătoşi mental). Noi suntem capabili să identificăm categorii de obiecte, cum ar fi *câinii*, tocmai prin *evitarea* faptului de a ne reaminti fiecare câine pe care l-am văzut, fiecare formă pe care aceştia o vor fi avut.

Sistemul cognitiv uman (memoria în mod special) necesită o oarecare economie în procesul de organizare a experienţei anterioare, fără de care adaptarea la mediul înconjurător, extrem de complex, ar fi imposibilă. *Economia cognitivă se obţine prin* structurarea *lumii înconjurătoare în clase şi categorii de lucruri, tocmai pentru a descreşte cantitatea de informaţii care trebuie învăţate, percepute, reamintite şi recunoscute.*

Conceptele sunt condensări informaţionale, generalizări despre obiecte, fiinţe şi fenomene ce au caracteristici similare.

O dată formate, conceptele sunt organizate ierarhic, unele mai generale, altele mai specifice, fapt ce creşte şi mai mult economia şi informativitatea sistemului cognitiv.

Există însă un echilibru între tendinţa spre economie şi tendinţa de a fi cât mai informativ, între rapiditate şi tendinţa de a fi cât mai precis. Aceste tendinţe sunt opuse şi creşterea uneia duce la scăderea celeilalte. De exemplu, dacă am avea numai trei categorii pentru toate lucrurile şi fiinţele pe care le întâlnim (animale, plante şi orice altceva), am avea un sistem conceptual foarte economic, dar care este foarte puţin informativ, el nepermiţându-ne să facem distincţie între mai multe animale de pildă. Psihologii consideră că există un nivel „natural" de categorizare, adică unele categorii sunt mai folosite, mai naturale decât altele. Astfel de categorii sunt numite *categorii de bază*. Spre exemplu, utilizăm mai des categoriile „scaun" sau „masă" decât categoria „mobilă" sau „scaun cu trei picioare".

O premisă fundamentală în explicarea şi definirea fenomenului de categorizare este una foarte simplă şi totodată foarte plauzibilă :

Noi realizăm generalizări pornind de la **similarităţile** existente între instanţele (sau exemplarele) diferitelor obiecte şi **ignorând diferenţele**.

Rezolvarea problemelor

Un profesor de fizică a întrebat odată un elev pe care-l asculta cum se poate măsura înălţimea unei clădiri utilizând un barometru. Elevul a răspuns că dacă ar lega barometrul cu o sfoară, l-ar coborî încet până acesta ar atinge pământul şi apoi ar măsura sfoara, s-ar putea afla înălţimea clădirii. Profesorul a spus că răspunsul este incorect şi a vrut să-l depuncteze pe elev. Acesta a ripostat, susţinând că nimic din ceea ce a spus nu e greşit şi s-a arătat dispus să facă o demonstraţie. Profesorul a fost de acord că ideile elevului pot fi corecte, dar a precizat că nu acesta e răspunsul pe care dorea să-l audă. În urma protestelor, profesorul s-a oferit să-l lase pe elev să mai încerce o dată.

„Luăm barometrul şi un cronometru şi urcăm pe clădire. Lăsăm barometrul să cadă şi măsurăm timpul de cădere. Utilizând apoi formula pentru căderea liberă, pe baza timpului scurs şi a constantei gravitaţionale, aflăm înălţimea clădirii." Profesorul a căzut pe gânduri: „Hm, ar merge oarecum... Te-ai folosit de nişte cunoştinţe de fizică, e drept, dar tot nu e răspunsul pe care-l aşteptam. Poţi să-mi spui alt mod în care putem folosi barometrul ca să stabilim înălţimea clădirii?".

„Alt mod? Sigur!", a replicat elevul. „Într-o zi cu soare punem barometrul lângă clădire. Măsurăm atât înălţimea lui, cât şi lungimea umbrei sale pe pământ. Apoi măsurăm lungimea umbrei clădirii şi folosind formulele pentru triunghiuri asemenea aflăm care este înălţimea clădirii, nu?"

Exasperat, dar impresionat de diversitatea răspunsurilor elevului, profesorul spune: „Mai spune-mi doar încă un mod în care poţi folosi barometrul pentru a afla înălţimea clădirii şi – chiar dacă nu e răspunsul pe care-l vreau – nu-ţi scad nota".

„Sigur?" întrebă elevul zâmbind. „Încă un mod? Nici o problemă. Mergem la proiectantul clădirii şi-i spunem: «Nene, dacă-mi spui cât de înaltă e clădirea asta, îţi dau matale afurisitul ăsta de barometru, că mie oricum nu-mi mai trebuie»" (adaptat după J. Kalat, *Introduction to Psychology*, Brooks – Cole Publishing Company, 1996, p. 322).

Uneori ne confruntăm cu dificultăţi practice sau logice cu care nu ne-am mai întâlnit anterior. Trebuie atunci să găsim soluţii noi; nu ne putem baza pe soluţii pe care le-am mai practicat sau memorat anterior. Câteodată, oamenii dezvoltă soluţii creative sau imaginative – precum elevul din povestioara noastră; alteori, ei se mulţumesc doar cu soluţii rezonabile; ni se întâmplă să fim ilogici în soluţiile noastre, ba chiar uneori nu dăm nici una. Psihologii studiază comportamentul de rezolvare a problemelor, pe de o parte, pentru a vedea cum *gândesc* oamenii, iar pe de altă parte pentru a găsi metode prin care să-i ajute să rezolve mai uşor sau mai repede diverse tipuri de probleme.

Dar ce este *problema*?

O **problemă** apare atunci când o persoană îşi propune să atingă un scop sau să reacţioneze într-o situaţie şi nu are pentru aceasta un răspuns dinainte pregătit.

Pentru a putea spune că există o problemă, trebuie să identificăm toate cele trei elemente ale sale: 1) *starea iniţială, punctul de plecare* – folosirea barometrului în exemplul nostru hazliu, 2) *scopul problemei sau starea finală* – calcularea înălţimii clădirii şi 3) *acţiuni sau operaţii* ce ne conduc de la starea iniţială la cea finală – soluţiile propuse de elev, dar şi cea pe care o avea profesorul în minte.

Clasificarea problemelor

Cunoaşterea elementelor ce alcătuiesc o problemă ne permite să clasificăm problema şi să ne ajustăm soluţiile în consecinţă. În general, problemele pot fi împărţite în: *bine definite* (cunoaştem bine toate cele trei elemente ale sale – de exemplu, cele mai multe

probleme matematice) şi *probleme slab definite* (în care elementele problemei nu sunt evidente – de exemplu, cum să ne consolăm prietenul sau cum să ne convingem părinţii să ne lase la o petrecere).

Pornind însă de la operaţiile prin care se pot soluţiona problemele, acestea pot fi clasificate astfel :

1) *probleme de rearanjare a elementelor* – solicitarea este de a reordona elementele problemei, astfel încât să îndeplinească un anumit criteriu. În general, la aceste probleme sunt posibile diverse aranjamente ale elementelor, dar numai unul dintre ele îndeplineşte criteriul solicitat. Rearanjarea unor litere disparate pentru a forma un cuvânt cu sens reprezintă un exemplu.

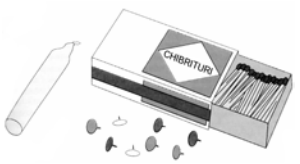
Exerciţiu

Gândiţi-vă cum aţi putea aranja şase beţe de chibrit, astfel încât ele să formeze patru triunghiuri echilaterale, egale între ele (soluţia se află la sfârşitul subcapitolului; încercaţi mai întâi singuri şi notaţi pe rând soluţiile pe care le daţi, pentru a vedea cum anume abordaţi problema).

2) *probleme de structurare a elementelor* – în acest caz suntem solicitaţi să identificăm relaţia dintre elementele problemei şi să construim o nouă structură, un element nou. Exemple de astfel de probleme sunt analogiile sau rezolvarea cuvintelor încrucişate.

Exerciţiu

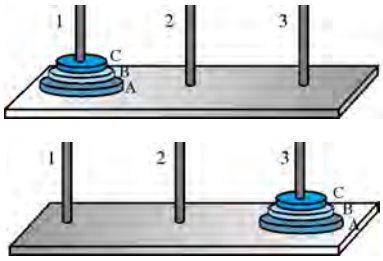
Pornind de la elementele prezentate în figura alăturată (o lumânare mică, o cutie mare de chibrituri şi câteva pioneze), încercaţi să vedeţi cum aţi putea atârna lumânarea de o placă verticală de lemn, astfel încât să ardă fără a curge ceară pe jos (soluţia se află la sfârşitul subcapitolului; notaţi şi aici soluţiile intermediare pe care le daţi).



3) *probleme de transformare* – solicită din partea noastră intervenţii astfel încât, prin modificări succesive ale stării iniţiale, să ajungem în starea finală, cea solicitată. De obicei, mai apar aici restricţii legate de timp sau de numărul de transformări permise.

Exerciţiu

În figura din dreapta vă este prezentată o problemă cunoscută sub numele de *turnul din Hanoi*. Partea de sus a figurii reprezintă starea iniţială, iar cea de jos – starea finală. Regulile de transformare sunt: aveţi voie să faceţi şapte mişcări, cercurile se pot deplasa doar unul câte unul şi niciodată un cerc mai mare nu poate ajunge peste un cerc mai mic.



Etapele rezolvării problemelor

Din observarea modului în care oamenii rezolvă problemele, psihologii au ajuns la concluzia că sunt parcurse succesiv mai multe etape:

1) *reformularea sau simplificarea problemei* – este una dintre etapele foarte importante nu numai pentru că este prima, ci şi pentru că de specificarea stării iniţiale (înţelegerea datelor problemei) şi a celei finale depinde ca soluţia pe care o vom găsi să coincidă cu cea aşteptată. În exemplul cu profesorul şi elevul, cei doi nu au ajuns la o soluţie comună tocmai pentru că fiecare a înţeles problema într-un mod diferit. Astfel, profesorul dorea ca elevul să folosească barometrul ca instrument de măsură al presiunii, în timp ce elevul era preocupat doar să găsească noi metode de măsurare a înălţimii clădirii, folosindu-se de barometru ca de un obiect oarecare;
2) *avansarea ipotezelor* – după specificarea stărilor problemei, oamenii încep să formuleze ipoteze cu privire la modul de rezolvare. Dacă problema e simplă sau ne este familiară, atunci soluţia apare imediat, ea fiind activată din memoria de lungă durată. În acest caz, strategia de rezolvare adoptată este una *algoritmică* (*algoritmii sunt serii ordonate de paşi ce ne conduc la un rezultat sigur* – de exemplu, rezolvarea unei ecuaţii sau gătitul unui fel de mâncare după reţetă). Dacă însă problema este nouă sau complexă, pentru care nu avem soluţii la îndemână, vom folosi o *strategie euristică* (*bazată pe metoda încercare-eroare*, cum probabil că aţi procedat pentru problemele prezentate mai sus);

Concepte-cheie

- strategie algoritmică
- strategie euristică

3) *testarea ipotezelor* – presupune executarea efectivă a operaţiilor pe care le solicită problema, în vederea „reducerii" distanţei dintre starea iniţială şi cea finală;
4) *verificarea* – constă din compararea rezultatului obţinut cu starea finală, solicitată de problemă, urmată de reluarea rezolvării, dacă rezultatele nu sunt cele aşteptate.

Expertiza sau specializarea într-un domeniu

Vorbind despre modul în care rezolvăm diverse probleme, observăm că unii rezolvă problemele mai uşor, în timp ce alţii mai greu. De asemenea, fiecare dintre noi rezolvă problemele dintr-un domeniu mai bine decât problemele din alt domeniu. Obişnuim să spunem despre o persoană care are capacitatea de a rezolva probleme complicate dintr-un anumit domeniu că este *expertă*. Ce anume îl determină pe cineva să devină expert, specialist? Ce deosebeşte, spre exemplu, un maestru de şah de un jucător novice?

Mulţi dintre noi consideră că pentru a fi expert într-un anumit domeniu trebuie să ai talente speciale sau un volum mare de cunoştinţe. Psihologii care au studiat acest aspect au dovedit că nu este aşa. Desigur, o persoană scundă sau foarte lentă din cauza temperamentului nu va ajunge un jucător foarte bun de baschet (un expert), după cum o persoană cu probleme grave de vedere nu va ajunge un bun fotograf. Şi totuşi, dacă vorbim despre indivizii cu aptitudini medii într-un domeniu, diferenţa dintre aceştia şi experţi este mică: ea constă în efortul mai intens şi practica considerabilă a acestora din urmă.

Ca o regulă generală, pentru a deveni expert într-un domeniu sunt necesari cam 10 ani de studiu şi practică intensă. Desigur, efortul depus poate să varieze în funcţie de natura domeniului, dar regula celor 10 ani se aplică în foarte multe dintre ele, inclusiv în compoziţia muzicală, cântatul la un instrument şi jocul de şah. Este notoriu cazul psihologului ungur Laszlo Polgar care a demonstrat că oricine poate deveni expert într-un domeniu, cu suficient efort şi exerciţiu. Când a descoperit că cele trei fiice ale sale sunt

interesate cât de cât de şah, el le-a încurajat şi susţinut efortul, asigurându-le toate condiţiile pentru a-şi dezvolta aptitudinea. Astăzi, toate sunt maestre ale acestui sport, iar una dintre ele, Judith Polgar, a ajuns între primele 20 de jucătoare ale lumii după 10 ani de efort şi practică, la vârsta de 15 ani şi 5 luni.

Concepte-cheie

- expertiză
- decizie

Alte studii au mai arătat că practica intensă (repetiţia pentru instrumentişti, antrenamentul pentru sportivi) este cea care deosebeşte maeştrii de novici.

Este oare adevărat că fiecare dintre noi poate deveni expert în ceva, chiar dacă am aşteptat până la vârsta liceului să începem o activitate? Răspunsul este: depinde de domeniul ales. În muzică, artă şi sport, începerea practicării la vârste mici este esenţială, în celelalte domenii, dacă aţi aşteptat până acum, când sunteţi la liceu, încă nu este târziu. Totul este să aveţi dispoziţia necesară pentru a depune efort şi de a vă sacrifica timpul liber (Judith Polgar, spre exemplu, care a început să joace şah de la 5 ani, petrecea aproape 8 ore zilnic în faţa tablei de şah, sacrificându-şi timpul de joacă şi cel dedicat şcolii).

Luarea deciziilor

De multe ori, problemele slab definite, complexe şi nefamiliare ne pun în situaţia de a lua *decizii*. În principiu, decizia constă din *alegerea unei soluţii sau a unei opţiuni dintr-o mulţime*. Într-o zi obişnuită luăm atât de multe decizii încât uneori nici nu le mai conştientizăm. La limită, putem considera că viaţa noastră este toată un lung şir de decizii. De exemplu, dimineaţa ne întrebăm cât timp să mai zăbovim în pat, ce haine să purtăm, ce să mâncăm la micul dejun ş.a.m.d. Desigur, aceste decizii sunt simple şi nu ne creează probleme (de aceea nici nu le percepem cu adevărat ca fiind decizii). Altele însă sunt mult mai importante pentru viaţa noastră: la ce facultate să ne înscriem, ce obiecte să alegem la bacalaureat etc. Luarea deciziilor este considerată de psihologi drept una dintre formele cele mai complexe ale gândirii.

Iniţial, psihologii au pornit de la premisa că oamenii sunt fiinţe logice. Astfel ei au căutat să observe dacă în procesul de luare a deciziilor oamenii folosesc corect, aşa cum precizează logica, *raţionamentele inductive* (de la o regulă sau observaţie particulară deducem una generală, adesea prin observaţie) şi pe cele *deductive* (concluziile sunt trase pe baza unor presupuneri generale şi sunt aplicate unor cazuri specifice).

Studiile şi experimentele practice au arătat că oamenii folosesc acest gen de raţionamente (logice) destul de defectuos. Teoriile propuse de psihologi s-au dovedit a fi mai degrabă *normative* (ele arată cum oamenii *ar trebui* să gândească, nu cum o fac ei de fapt), decât explicative. În cea mai mare parte a vieţii lor, oamenii nu sunt logici, ci „psiho-logici”, adică ei îşi stabilesc propriile reguli de gândire, de luare a deciziilor, pe baza experienţei lor particulare şi – mai important poate – pe baza intereselor şi stărilor lor afective.

Pornind de la aceste constatări, psihologii au propus noţiunea de *gândire euristică* pentru a ilustra mai bine procesul de luare a deciziilor.

Euristica se referă la regulile mentale care **pot** conduce la o soluţie.

Uneori acestea au fost denumite „scurtături mentale”, iar alţii le-au numit „intuiţii”. Observăm accentuarea, în cadrul definiţiei, a cuvântului „pot”, tocmai pentru a sugera că în domeniul euristicii succesul nu este garantat; el este un proces similar găsirii unei ieşiri dintr-un labirint, traseul nu este cel corect de prima dată, pot exista mai multe drumuri corecte, uneori ne mai putem şi „rătăci”.

Psihologii au identificat mai multe tipuri de raţionamente euristice; prezentăm în continuare doar două dintre ele, ilustrându-le mai ales cu exemple ce arată că ne putem uşor înşela în raţionamentele noastre.

Euristica reprezentativităţii

Exerciţiu

Câţiva psihologi au intervievat 30 de ingineri şi 70 de avocaţi pentru un studiu. Una dintre persoane, domnul X, este un bărbat în vârstă de 45 ani, căsătorit, cu patru copii. Conform analizei psihologice, el este în general precaut, grijuliu şi ambiţios. Nu pare interesat de chestiunile politice, iar cea mai mare parte a timpului liber şi-o petrece jucând fotbal, citind sau dezlegând rebusuri. Care este probabilitatea ca domnul X să fie unul dintre inginerii din eşantionul investigat?

Concept-cheie

- euristica reprezentativităţii

Cei mai mulţi oameni, după ce citesc descrierea de mai sus, trag concluzia că domnul X este probabil inginer, pentru că elementele portretului psihologic par să se potrivească mai bine cu stereotipul despre această profesie. De ce însă sunt ignorate informaţiile matematice, statistice din exemplu? Se precizează totuşi că inginerii sunt de două ori mai puţini decât avocaţii, astfel că – obiectiv vorbind – sunt de două ori mai multe şanse să vorbim despre un avocat decât despre un inginer. Psihologii au folosit în experimentele lor mai multe astfel de povestioare şi au observat că această eroare în judecată este foarte frecventă. Ei au denumit acest tip de gândire *euristica reprezentativităţii*.

Euristica reprezentativităţii este tendinţa de a presupune că, dacă ceva seamănă cu un membru al unei anumite categorii, acel ceva face parte din categoria respectivă, indiferent de datele statistice aflate la îndemână.

Spre exemplu, ce puteţi spune despre persoana următoare: *Gina a terminat Facultatea de Filosofie. Ea are 31 de ani, este inteligentă, sociabilă şi mereu preocupată de chestiunile legate de discriminare şi injustiţie socială*. Acum (încercaţi să răspundeţi înainte de a trece mai departe) spuneţi care este probabilitatea ca Gina să fie funcţionar la ghişeul unei bănci? Dar probabilitatea ca ea să fie un funcţionar cu orientare *feministă* al unei bănci?

Este greu de ştiut cu adevărat care sunt aceste probabilităţi. Dar nu aceasta e demonstraţia. Rezultatele arată că cei mai mulţi oameni care răspund la această întrebare acordă o valoare mai mare probabilităţii ca Gina să fie un funcţionar de bancă feminist, decât celei de a fi un simplu funcţionar de bancă. Rezultatul contrazice logica: sunt mult mai mulţi funcţionari de bancă (categorie generală), decât funcţionari de bancă *feminişti* (categorie specifică). Motivul comiterii acestei erori este acela că descrierea de mai sus e mai apropiată de categoria „feminist” (şi atunci oamenii o caracterizează pe Gina ca fiind „ceva *feminist*”), în timp ce nimic din descriere nu pare să aducă cu un funcţionar de bancă.

Euristica disponibilităţii

Exerciţiu

Încercaţi să răspundeţi la întrebările:

a) Dacă ar fi să călătoriţi la fel de des cu avionul precum călătoriţi cu autobuzul, în care caz e mai probabil să fiţi implicat în accident?

b) Care dintre activităţile următoare este mai periculoasă? (acordaţi-le note de la 1 – cea mai puţin periculoasă, la 7 – cea mai periculoasă):

- a călători 50 km cu o motocicletă (cauza morţii: accident);
- a călători 400 km cu un autobuz (cauza morţii: accident);
- a zbura 4 minute cu un avion de 4 locuri (cauza morţii: accident);
- a zbura 4 ore cu un avion mare, al unei companii aeriene (cauza morţii: accident);
- a lucra 3 ore într-o mină (cauza morţii: accident);
- a bea două pahare de vin (cauza morţii: ciroză sau accident de automobil).

La prima întrebare, majoritatea oamenilor răspund că o călătorie cu avionul este mai periculoasă decât cea cu autobuzul, deşi statisticile arată că probabilitatea de a fi implicaţi într-un accident de avion este cu mult mai mică decât în cazul accidentelor rutiere. La a doua întrebare, avem tendinţa de a aprecia diferit toate aceste probabilităţi, deşi conform datelor statistice, ele sunt toate la fel de probabile („şansele" de accident în cazurile menţionate sunt una la un milion).

Ce anume determină această tendinţă? Psihologii au denumit acest mod de raţionament *euristica disponibilităţii*.

Euristica disponibilităţii este tendinţa de a presupune că un eveniment sau un lucru este cu atât mai frecvent cu cât îl putem evoca mai uşor din memorie.

Eroarea este explicată de faptul că atunci când apreciem ceva, în special frecvenţe sau probabilităţi, începem, de obicei, prin a ne aminti diverse exemple similare; astfel, cu cât evocarea este mai la îndemână, cu atât avem tendinţa de a supraestima.

Cu toate aceste erori demonstrate de psihologi, oamenii nu vor renunţa la a folosi euristicile şi vor continua să greşească, chiar după ce au fost puşi în gardă. De ce? Din trei motive: 1) nu totdeauna dispunem de informaţii complete în viaţa de zi cu zi, 2) noi nu suntem statisticieni, nu suntem fiinţe complet logice şi raţionale (ci mai mult afective, „psiho-logice" şi „raţionalizatoare") şi 3) uneori trebuie să luăm decizii foarte rapide, astfel că nu avem timp să mai judecăm logic, algoritmic şi sistematic; euristica este singura noastră soluţie adaptativă.

Experienţele noi trebuie încadrate în categoriile vechi pe care le avem la îndemână pur şi simplu pentru a le putea înţelege. Nu putem să tratăm fiecare experienţă pe care o trăim ca pe ceva complet nou, cu care nu am mai avut de-a face.

Întrebări şi teme de evaluare

1. Descrieţi categoria „fruct". Gândiţi-vă care sunt aspectele comune tuturor fructelor şi care sunt cele pe care trebuie să le ignoraţi atunci când faceţi această descriere.

2. Daţi câte două exemple corespunzătoare fiecărui tip de problemă.

3. Alegeţi-vă o problemă şi analizaţi cele patru etape pe măsură ce o rezolvaţi.

4. Daţi exemple de raţionamente euristice similare celor descrise.

Rezolvările exerciţiilor de la pagina 40

- *Problema cu beţele de chibrit*
  Dacă se aşază beţele de chibrit sub forma unei piramide (trei să formeze baza şi trei – muchiile pe verticală), atunci se vor obţine cele patru triunghiuri cerute.
- *Problema cu lumânarea*
  Se scot beţele din cutia de chibrituri, se prinde cutia de un panou de lemn cu ajutorul pionezelor, se aşază lumânarea în cutie şi i se dă foc.
- *Problema cu turnul din Hanoi*
  C-3, B-2, C-2, A-3, C-1, B-3, C-3.

4.2. Memoria

Ce este memoria ?

Să ne imaginăm pentru o clipă cum ar fi viaţa omului fără memorie. Cazul muzicianului Clive Wearing, care s-a îmbolnăvit de encefalită în urma unei infecţii virale, reprezintă o ilustrare dramatică a consecinţelor pierderii memoriei.

„El a fost afectat într-o asemenea măsură, încât nu-şi mai poate aminti decât ceea ce s-a întâmplat cu câteva minute înainte şi, în consecinţă, consideră că abia în momentul respectiv şi-a recăpătat conştienţa. El ţine un jurnal în care notează această obsesie : pagini întregi de note în care se menţionează data, ora şi faptul că abia a redevenit conştient. [...] Ori de câte ori apare soţia sa, Clive o întâmpină cu bucuria celui care nu a văzut persoana iubită timp de mai multe luni, astfel încât ea nu trebuie decât să părăsească încăperea timp de două, trei minute şi să se reîntoarcă, pentru ca bucuria să se repete ; este un proces întotdeauna plin de emoţie, care se exprimă întotdeauna în acelaşi mod. Clive trăieşte într-un prezent permanent, fiind incapabil să înregistreze schimbările sau să folosească trecutul pentru anticiparea viitorului, o situaţie pe care el a descris-o o dată ca fiind «iadul pe pământ. Este ca şi când ai fi mort în tot acest timp nenorocit». [...] Nu se poate bucura de cărţi deoarece nu le poate urmări intriga, nu manifestă nici un interes pentru problemele curente, acestea fiind pentru el lipsite de sens, întrucât nu îşi poate aminti contextul. Dacă iese din casă, se pierde imediat. Muzicianul este un adevărat prizonier într-o mică insulă a conştientului înconjurată de marea amneziei” (Alan Baddeley, *Memoria umană*, Teora, 1998, pp. 8-9).

Fără memorie viaţa omului ar fi practic imposibilă. Am trăi într-un prezent continuu, fără trecut şi fără viitor, incapabili să înregistrăm schimbările. Toate obiectele care acţionează asupra noastră ni s-ar părea absolut noi, necunoscute. Nu am avea posibilitatea să folosim rezultatele cunoaşterii şi ar trebui să o luăm de fiecare dată de la început.

Din punctul de vedere al dezvoltării şi al organizării, *memoria umană*, în raport cu formele existente la alte specii, a atins gradul maxim de complexitate.

Memoria este procesul psihic care asigură întipărirea, stocarea şi reactualizarea experienţei anterioare.

Conţinutul memoriei este divers şi se constituie din imagini, cuvinte, propoziţii, idei, trăiri afective, mişcări. Memoria, în calitate de proces psihic, se realizează în trei faze :

a) *întipărirea* (fixarea, encodarea, engramarea) este faza memoriei în care informaţia se traduce într-un cod (imagine, sunet, propoziţie), astfel încât să poată pătrunde în sistemul memoriei ;

b) *stocarea* (conservarea, păstrarea) se referă la reţinerea informaţiilor pentru o perioadă mai lungă sau mai scurtă de timp ;
c) *reactualizarea* (recuperarea) are în vedere aducerea la suprafaţă a informaţiilor reţinute în vederea utilizării lor în activitatea umană. Reactualizarea se poate realiza sub forma *recunoaşterii* sau a *reproducerii*. Recunoaşterea se produce în prezenţa materialului care a fost memorat, iar reproducerea, în absenţa materialului. Dacă la o lucrare de control primiţi întrebări cu răspunsuri la alegere, reactualizarea informaţiilor se va realiza prin recunoaşterea răspunsurilor corecte, iar dacă întrebările vă vor solicita să construiţi în mod liber răspunsul, atunci reactualizarea informaţiilor se bazează pe reproducere.

Caracteristicile memoriei

Memoria umană este o modalitate de reflectare a trecutului. Ea nu trebuie înţeleasă însă ca o înregistrare mecanică – aşa cum se produce pe banda magnetică – a evenimentelor anterioare. Memoria este un *proces activ* deoarece faptele memorate, păstrate şi reactualizate suportă modificări importante : reorganizări, sistematizări, reconstrucţii. Încă din momentul întipăririi, omul modifică şi reconstruieşte informaţia pentru a-i deveni mai familiară şi pentru a o putea înţelege mai bine. Şi în timpul păstrării există o dinamică a informaţiilor, care presupune organizarea şi reorganizarea celor memorate, stabilirea de legături între cunoştinţele noi şi cele anterior stocate.

Memoria are un *caracter inteligibil*, ceea ce presupune înţelegerea informaţiilor memorate, organizarea materialului de memorat după criterii de semnificaţie. Imaginaţi situaţia în care aveţi de învăţat o lecţie şi faceţi o prelucrare a materialului pentru a-l putea reţine mai uşor : îl împărţiţi în fragmente, desprindeţi ideile principale, faceţi o schemă, realizaţi asociaţii cu informaţii anterioare. Chiar şi atunci când materialul de memorat nu conţine în sine legături logice, tendinţa omului este aceea de a introduce diferite legături care să-l ajute în reţinerea materialului.

Concepte-cheie

- memoria :
  - proces activ
  - proces inteligibil
  - proces selectiv

Cercetările asupra memoriei umane au pus în evidenţă *caracterul selectiv* al acesteia. Omul reţine şi reactualizează doar o parte a informaţiilor. Memorarea tuturor conţinuturilor informaţionale nu este nici posibilă şi nici necesară. De obicei, reţinem şi reactualizăm informaţiile care prezintă o anumită semnificaţie pentru noi şi deci corespund preocupărilor, intereselor, gradului de cultură şi vârstei. Selectivitatea poate fi determinată de implicarea noastră emoţională, de atitudinea pe care o avem faţă de un anumit eveniment.

Aplicaţie

Memoria martorilor oculari

Caracteristica memoriei de a fi un proces activ şi constructiv în baza căruia oamenii reconstruiesc o informaţie într-o manieră unică a condus imediat către problema veridicităţii depoziţiei martorilor oculari. Psihologii sunt îngrijoraţi de faptul că este posibil ca unii oameni nevinovaţi să fie condamnaţi numai pe baza a ceea ce unul sau mai mulţi martori declară că îşi amintesc, deşi, în realitate, nu puteau să-şi amintească foarte exact. Şi aceasta cu atât mai mult cu cât atunci când este vorba de producerea unei crime sau de un jaf, încărcătura emoţională a situaţiei poate influenţa considerabil memoria martorilor. Din acest motiv, psihologii au fost solicitaţi să ajute poliţia să-şi îmbunătăţească tehnicile de

anchetare şi să mărească precizia depoziţiilor martorilor oculari. Datoria poliţistului care anchetează cazul este de a ajuta martorul să-şi reamintească amănuntele actului delictual cât mai precis şi cu cât mai puţină părtinire. Aceasta implică înţelegerea faptului că martorul a prelucrat deja informaţiile, reţinând aspectele care l-au frapat sau care au o semnificaţie deosebită pentru el, ignorându-le pe celelalte. De asemenea, intervalul de timp scurs între percepţie şi relatare conduce la creşterea zilnică a erorilor. Denaturările apărute în relatările unor martori pot fi determinate, intenţionat sau neintenţionat, şi prin modul în care se desfăşoară interogarea martorului. Folosirea unor întrebări sugestive poate produce manipularea martorului în sensul de a-şi „aminti" detalii care nici măcar nu existaseră. Una este să întrebi: „Aţi văzut cadavrul?" şi altceva este ca întrebarea să fie formulată astfel: „Aţi văzut un cadavru?". Distorsiunile informaţiilor se pot produce şi sub influenţa credinţelor, mentalităţilor sau prejudecăţilor oamenilor.

Activitate

a) Urmăriţi un film în care sunt folosite depoziţiile martorilor oculari şi analizaţi modul în care are loc interogarea martorilor.
b) Faceţi un rezumat al unei partide de fotbal dintre două echipe care au suporteri în clasa voastră. Comparaţi versiunile celor două tabere cu ale colegilor neutri. Ce caracteristică a memoriei este pusă în evidenţă ?

Formele memoriei

Cercetările efectuate asupra memoriei au permis identificarea mai multor forme sau tipuri de memorie. Cea mai frecventă clasificare are la bază criteriul *duratei păstrării informaţiilor.* Pe baza acestui criteriu sunt delimitate trei forme ale memoriei umane: a) memoria senzorială (de foarte scurtă durată); b) memoria de scurtă durată; c) memoria de lungă durată.

Memoria senzorială (numită şi registru senzorial) reprezintă o modalitate de stocare pentru un timp foarte scurt (0,5 secunde) a informaţiei primite de organele receptoare. Mecanismele de procesare extrag informaţia utilă din materialul stocat, după care informaţia trebuie să părăsească registrul senzorial pentru a face loc unui nou flux de informaţii. Acest tip de memorie este specific fiecărei modalităţi senzoriale. Vom distinge aşadar o memorie vizuală, o memorie auditivă, o memorie tactilă etc.

Concepte-cheie

- memorie senzorială
- memorie de scurtă durată
- memorie de lungă durată

Memoria de scurtă durată asigură stocarea informaţiei timp de aproximativ 15-20 secunde. După acest interval informaţia este uitată sau este trecută în ceea ce se cheamă memoria de lungă durată. Viaţa cotidiană ne oferă numeroase ocazii pentru a ilustra acest tip de memorie. Pentru a forma un număr de telefon abia aflat trebuie să acţionezi foarte repede şi să nu fii deranjat. Altfel, numărul este repede uitat. La fel se întâmplă şi în cazul în care efectuăm un calcul mental (o adunare, de exemplu). Datele care intră în calcul sunt reţinute în memorie până când obiectivul este atins, apoi sunt uitate. Memoria de scurtă durată ne ajută să operăm cu informaţiile curente, cotidiene exact atât timp cât este necesar. Ea se mai numeşte şi *memorie de lucru* sau *memorie operaţională*.

Memoria de lucru... la lucru

Memoria de scurtă durată este limitată nu numai în ceea ce priveşte durata conservării informaţiilor, ci şi în ceea ce priveşte volumul ei. Cercetările au arătat că volumul sau capacitatea acestui tip de memorie este de 7 ± 2 elemente (cifre, litere, imagini). Totuşi, s-a constatat că volumul informaţiei pe care o putem reţine pe termen scurt creşte considerabil dacă vom realiza o grupare a unităţilor informaţionale după criterii de semnificaţie.

Aplicaţie

Citiţi seria de litere BBCCNNNBCPROTV. Închideţi ochii şi încercaţi să le reproduceţi în ordinea citirii lor. Fiind o serie de 14 litere, veţi avea dificultăţi în reamintirea întregului şir. Dacă, în loc să memoraţi fiecare literă în parte, le veţi grupa în patru unităţi cu sens: BBC / CNN / NBC / PROTV, memorarea lor va fi mult mai uşoară, mai ales că fiecare unitate reprezintă numele unor posturi de radio sau televiziune foarte cunoscute.

Memoria de lungă durată cuprinde totalitatea informaţiilor receptate care pot fi păstrate un timp nelimitat (ore, zile, ani şi chiar întreaga viaţă). În timp ce memoria de scurtă durată are o capacitate limitată, capacitatea memoriei de lungă durată este foarte mare, întrucât ea fixează aproape tot ce ni se întâmplă: evenimente zilnice, cunoştinţe, deprinderi, trăiri afective. O mare parte a conţinutului acestei forme a memoriei nu este disponibilă în permanenţă. Conţinutul poate fi reactivat în funcţie de necesităţile subiectului sau în situaţii deosebite (stres, de exemplu).

Cantitatea mare şi diversitatea informaţiilor stocate în memoria de lungă durată necesită o organizare fără de care o mare parte a acestui material ar deveni inaccesibilă reactualizării. Memoria de lungă durată este organizată pe criterii semantice. Informaţiile sunt grupate, în funcţie de semnificaţia lor, într-o vastă reţea de scheme, operaţii, noţiuni. *Memoria semantică* asigură o conservare trainică a cunoştinţelor.

Memoria de lungă durată ne permite să utilizăm un vast bagaj de cunoştinţe abstracte, dar tot ea reţine şi evenimentele vieţii noastre. De exemplu, avem amintiri despre prima zi de şcoală, despre casa părintească, despre cum ne-am petrecut vacanţa de vară. Stocarea informaţiilor despre evenimente se realizează prin ceea ce s-a numit *memorie episodică*. O aplicaţie interesantă a cercetărilor asupra memoriei episodice este cea referitoare la depoziţiile martorilor oculari.

Aplicaţie

Cazurile de memorie excepţională sunt o dovadă privind capacitatea enormă a memoriei de lungă durată. Un caz de memorie supranormală a fost studiat de psihologul rus A. Luria. Este cazul unui jurnalist care poseda o memorie uluitoare, bazată în mare parte pe imagistică. Redactorul-şef al ziarului la care lucra jurnalistul a observat că oricât de complicate erau instrucţiunile pe care i le dădea înainte de realizarea unui reportaj, el nu lua niciodată notiţe. Cu toate acestea, putea repeta, cuvânt cu cuvânt, tot ce i se spusese. În urma unor teste de memorie, s-a constatat că jurnalistul putea stoca o cantitate enormă de informaţii: şiruri lungi de silabe lipsite de sens, liste de peste 100 de cifre, poezii în limbi pe care nu le cunoştea, formule ştiinţifice complicate. Secretul uimitoarei memorii a jurnalistului era, se pare, capacitatea lui imagistică extraordinară. El codifica într-o imagine orice informaţie pe care trebuia să o memoreze. Alcătuirea unor povestiri cu astfel de imagini şi plasarea lor de-a lungul unui traseu familiar, cum ar fi, de exemplu, strada Gorki din Moscova, erau câteva dintre tehnicile utilizate de jurnalist.

Activitate

Căutaţi, între personalităţi din diferite domenii de activitate, cazuri de memorie excepţională pe care să le prezentaţi apoi în clasă.

Memorie şi uitare

Pentru a înţelege memoria trebuie să cunoaştem nu numai modul în care obţinem informaţia, ci şi modul în care pierdem informaţia. Oricare dintre noi s-a aflat, cel puţin o dată, în imposibilitatea de a-şi aminti unele evenimente, date, informaţii, fie în totalitatea lor, fie doar parţial. Când nu putem nici reproduce, nici recunoaşte un text, o dată, o situaţie, atunci vorbim despre fenomenul *uitării*.

Uitarea este un fenomen psihic natural şi necesar deoarece are menirea de a evita supraîncărcarea „depozitului" memoriei şi de a asigura echilibrarea sistemului cognitiv al individului. Dacă uităm informaţiile neesenţiale, devalorizate, detaliile, atunci putem spune că uitarea are un rol pozitiv pentru activitatea umană. Din păcate, uităm adesea şi informaţii esenţiale, necesare, utile, situaţie în care uitarea apare ca un veritabil factor perturbator al activităţii umane.

Herman Ebbinghaus (1850-1909), psiholog german, a realizat primele cercetări experimentale asupra memoriei

Herman Ebbinghaus, psiholog german, a studiat fenomenul uitării, iar rezultatele sale cele mai cunoscute sunt exprimate în *curba uitării*. Utilizând ca material silabe lipsite de sens, Ebbinghaus a stabilit că uitarea este masivă imediat după învăţare şi apoi ritmul este din ce în ce mai lent, aproape stagnant.

Cercetările ulterioare au pus în evidenţă faptul că o serie de factori, precum: *volumul* materialului, *semnificaţia* lui, *procedeele* utilizate în procesul memorării, *particularităţile de vârstă şi individuale* ale subiecţilor, determină această curbă să ia forme diferite.

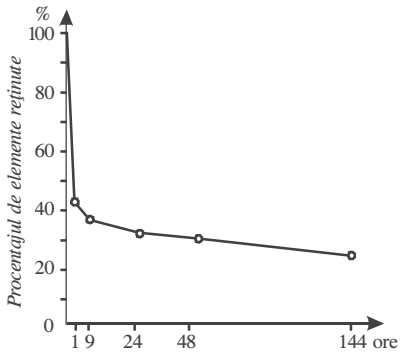


Figura nr. 1. *Curba uitării unor silabe fără sens după H. Ebbinghaus*

Care sunt cauzele uitării? Cum poate fi explicată uitarea?

Există o serie de teorii care explică apariţia uitării:

a) *teoria ştergerii urmelor* susţine că anumite cunoştinţe se deteriorează şi dispar din memorie ca urmare a trecerii timpului şi neutilizării informaţiilor;

b) *teoria interferenţei* explică uitarea prin efectele negative pe care le au cunoştinţele învăţate unele asupra altora: *interferenţa retroactivă* (când informaţia nou achiziţionată are influenţă negativă asupra celei învăţate anterior) şi *interferenţa proactivă* (când informaţia anterior învăţată o influenţează negativ pe cea nouă);

c) *teoria uitării motivate* îşi are originea în concepţia lui Sigmund Freud, iniţiatorul psihanalizei, referitoare la faptul că oamenii uită informaţiile asociate cu evenimente neplăcute, dureroase sau ameninţătoare. Conştiinţa „împinge" aceste informaţii în inconştient prin fenomenul numit *refulare*.

Concepte-cheie

- interferenţă
- refulare

Aplicaţie

Relataţi în scris cât mai multe evenimente din primii opt ani de viaţă. Încercaţi apoi să le clasificaţi conform categoriilor: plăcut – neplăcut – neutru. Observaţi care este ponderea fiecărei categorii de evenimente. Judecaţi rezultatele prin prisma teoriei uitării motivate.

Există şi cazuri de pierdere parţială sau totală a memoriei. În aceste situaţii vorbim despre *amnezie*. Ea poate avea drept cauze: infecţii ale creierului, lezarea fizică a acestuia (în accidente, de exemplu), alcoolismul cronic, îmbătrânirea. Cazul lui Clive Wearing este un exemplu de amnezie cauzată de o boală infecţioasă (encefalita).

Condiţii ale optimizării memoriei

„Am o memorie îngrozitoare!" De câte ori nu vi s-a întâmplat să faceţi această afirmaţie atunci când, fiind ascultaţi la lecţie, constataţi că nu vă puteţi aminti cunoştinţele pe care credeaţi că le stăpâniţi suficient de bine.

Memoria devine un sistem eficient de păstrare şi de regăsire a informaţiei doar dacă este educată şi dacă sunt respectate o serie de condiţii care asigură optimizarea funcţionării ei. Tot ceea ce intră în memoria de lungă durată are nevoie de un sprijin din partea noastră.

a) Un rol important în sporirea eficienţei memoriei îl are *motivaţia*. Un motiv puternic constituie cauza pentru care reţinem cu mai multă trăinicie o informaţie. Dorinţa de a cunoaşte, ambiţia de a fi mereu în frunte, aspiraţiile profesionale, pasiunea şi interesul pentru un anumit domeniu constituie tot atâtea surse motivaţionale pentru o bună memorare. Cercetările atestă faptul că se memorează şi se păstrează mai bine materialul care prezintă interes pentru subiect. Dacă, de exemplu, sunteţi microbişti înfocaţi, ţineţi minte zeci de fotbalişti, scoruri ale partidelor şi alte informaţii legate de subiect. În schimb, puteţi avea dificultăţi în memorarea unor date istorice sau geografice dacă nu sunteţi pasionaţi de aceste domenii. Dacă nu vă interesează un subiect, în mod sigur vă veţi gândi la alte lucruri în timp ce învăţaţi, fapt ce va îngreuna reţinerea informaţiilor. Creşterea interesului este unul dintre mijloacele cele mai importante de optimizare a funcţionării memoriei.

b) Eficienţa memoriei depinde de *organizarea şi sistematizarea informaţiei* care urmează a fi însuşită. Memoria a fost adesea comparată cu o bibliotecă vastă plină cu informaţii. Dacă informaţia nu a fost înmagazinată în mod organizat şi sistematic, este puţin probabil că va fi regăsită atunci când vom avea nevoie de ea. O memorie bună presupune organizare şi sistematizare, activităţi la care se poate recurge chiar şi în cazul celor mai puţin interesante materiale. De aceea, atunci când învăţaţi o lecţie nouă, încercaţi să stabiliţi corelaţii cu cunoştinţele anterioare, să identificaţi ideile principale, să grupaţi informaţiile în unităţi cu sens şi să alcătuiţi un plan unitar şi coerent. Dacă aveţi de învăţat un material cu un volum mai mare, trebuie

să recurgeţi la fracţionarea lui în segmente unitare ca sens şi să procedaţi la însuşirea lor succesivă. Chiar şi modul de aranjare a unei pagini este important în actul memorării.
Urmăriţi maniera de organizare a informaţiilor în paginile acestui manual şi veţi constata că se bazează pe principiile unei memorări eficiente : sublinierea definiţiilor şi a ideilor principale, marcarea cuvintelor-cheie la marginea textului etc.

c) În cazul în care materialul de memorat a fost prelucrat urmărindu-se *stabilirea înţelesului*, fixarea lui este mult mai durabilă. Concentrarea pe înţeles este o caracteristică a memoriei semantice şi reprezintă o modalitate profundă de prelucrare a informaţiilor. Dacă veţi încerca să spuneţi cu propriile cuvinte materialul care trebuie reţinut, vă veţi forţa să-i pătrundeţi şi înţelesul. Astfel, procesarea va fi mai profundă. De aceea se spune că memorarea logică este superioară celei mecanice.

d) O bună memorare se bazează şi pe efectele benefice ale *repetiţiei*. Nu degeaba latinii afirmau că *repetitio est mater studiorum*. Şi în cazul repetiţiei este necesar să respectăm câteva exigenţe :
   - numărul de repetiţii trebuie să fie optim pentru a obţine rezultatul dorit (un număr prea mare de repetiţii duce la supraînvăţare şi la apariţia fenomenului de saturaţie, iar un număr prea mic duce la subînvăţare şi la apariţia iluziei învăţării) ;
   - eşalonarea repetiţiei este mai eficientă decât repetiţia comasată (dacă, de exemplu, aveţi de recapitulat materia pentru teza de psihologie, mult mai eficient va fi să repetaţi materia câte o oră pe zi timp de trei zile, decât să repetaţi timp de trei ore cu o zi înainte de teză) ;
   - repetiţia este mai eficientă atunci când lectura se combină cu încercări de reproducere (după una, două lecturi trebuie să facem efortul de a reproduce materialul, deoarece acest lucru ne obligă să fim mai atenţi şi să observăm de la început ce am reţinut şi ce nu) ;
   - repetiţia poate fi organizată diferit prin reluarea materialului în întregime (metoda repetării globale) sau prin fragmentarea materialului (metoda repetării secvenţiale). La un volum mic al materialului mai eficientă este metoda repetării globale, pe când la un volum mai mare de material mai eficientă este metoda repetării secvenţiale.

e) Sunt situaţii în care, oricât de multe eforturi facem, ne confruntăm cu dificultăţi în memorarea unor informaţii care scapă memoriei logice (memorări de cifre, de date, de liste de termeni, de nume proprii, de formule etc.). Pentru a uşura reţinerea acestor informaţii s-au dezvoltat *procedeele mnemotehnice*. Acestea reprezintă un ansamblu de tehnici menite să confere – pe cale artificială – un sens materialelor de memorat pentru a le integra în sisteme ordonate.

Aplicaţie

1) Pentru reţinerea valorii numărului π profesorul de matematică sugerează, de obicei, folosirea enunţului : „Dar e bine a vedea lucrările de foarte multe ori” în care numărul de litere ale fiecărui cuvânt corespunde unei cifre :

3,141592653

Sau, la istorie, sintagma CESAUTICA poate fi folosită pentru a reţine succesiunea primilor împăraţi romani: Cesar, Augustus, Tiberius, Caligula.
În viaţa cotidiană recurgem adesea la diferite mijloace pentru a ne sprijini memoria şi a putea duce la bun sfârşit diferite sarcini: calendare, agende de însemnări etc.

2) Procedeele mnemotehnice bazate pe imaginile vizuale sunt cunoscute din timpuri foarte vechi. După Cicero, primul procedeu de acest fel a fost imaginat de poetul grec Simonide. Acesta recita la un banchet unul dintre poemele sale când a fost întrerupt de sosirea unui sol care l-a chemat afară. În timpul absenţei lui, tavanul sălii de banchet s-a prăbuşit, zdrobindu-i pe oaspeţi şi făcându-i de nerecunoscut. Simonide şi-a reamintit cu exactitate locul unde se afla fiecare invitat, identificând astfel trupurile. Tristul eveniment l-a determinat pe poetul antic să inventeze o tehnică de memorare bazată pe asocierea dintre datele care trebuie memorate şi imaginea anumitor locuri. De exemplu, el vizualiza în detaliu o încăpere, imaginându-şi apoi amplasarea elementelor ce trebuiau memorate în diferite locuri ale încăperii. De câte ori trebuia să-şi amintească acele elemente, el le căuta cu „ochii minţii” în locurile corespunzătoare. Această tehnică s-a dezvoltat şi a devenit aşa-numita „metodă a locului”.

Memorie şi învăţare

Memoria are un rol foarte important în actul de învăţare. Învăţarea este o activitate complexă în care sunt implicate nu numai procesele memoriei, ci şi toate celelalte procese şi însuşiri ale personalităţii. Învăţarea şcolară are în vedere reţinerea cunoştinţelor pentru o perioadă lungă de timp. De aceea, trebuie acordată toată atenţia nu numai înţelegerii iniţiale a celor învăţate, ci şi asimilării temeinice, consolidării cunoştinţelor, repetiţiei. Fără o memorie trainică nu se poate asigura însuşirea temeinică a cunoştinţelor. Este necesar ca memoria să se sprijine pe inteligenţă, care are menirea să construiască, să rezolve şi să soluţioneze situaţii problematice noi. Succesul în activitatea de învăţare depinde în egală măsură de efortul voluntar depus, de concentrarea şi mobilizarea resurselor motivaţionale, de stăpânirea unor strategii adecvate de organizare a învăţării.

În învăţare, succesul înseamnă a învăţa cum să învăţăm sau, cu alte cuvinte, cum să însuşim un volum mai mare de cunoştinţe într-o perioadă mai scurtă de timp şi cu efort redus. Învăţarea inteligentă presupune o metodă care înseamnă a stăpâni un ansamblu de reguli ale unei învăţări organizate care să ne ferească de pericolul unei învăţări haotice, întâmplătoare.

Aplicaţie

Vă prezentăm o metodă care poate fi folosită pentru a vă îmbunătăţi modul în care învăţaţi sau vă pregătiţi pentru un examen. Metoda presupune parcurgerea a cinci etape, în engleză ea fiind cunoscută sub numele SQ3R (*Survey-Question-Read-Recit-Review*, adică Sondaj--Întrebare-Citire-Recitire-Revizie):

1) Prima etapă constă în *formarea unei imagini generale* asupra textului printr-o examinare de ansamblu a titlurilor subcapitolelor, a cuvintelor subliniate în cursul textului, a schemelor şi ilustraţiilor. Se citesc cu atenţie concluziile din sumarul prezentat la sfârşitul fiecărui capitol (unde există asemenea sumare).
2) Etapa a doua constă în citirea atentă a titlurilor şi *formularea întrebărilor*, pornindu-se de la aceste titluri. De exemplu, după ce s-au urmărit subtitlurile lecţiei „Memoria”, se pot pune următoarele întrebări la care aşteptaţi un răspuns prin studierea lecţiei: La ce serveşte memoria pe termen scurt? Dar cea pe termen lung? De ce uităm? Cum ne putem îmbunătăţi memoria?

3) Etapa a treia este destinată *citirii pe fragmente* a textului. Se recomandă o citire activă, urmărindu-se identificarea ideilor principale (care se pot sublinia), căutarea răspunsurilor la întrebările puse, stabilirea legăturilor cu alte cunoştinţe.
4) În etapa a patra se vizează *reproducerea din memorie a ideilor principale* şi a răspunsurilor la întrebările puse. În această fază se pot face scheme care să cuprindă ideile principale ale fragmentului citit. Se compară răspunsurile date cu informaţia din manual.
5) Etapa a cincea este una a *tratamentului integral al textului memorat*. Acum se revăd ideile principale pentru întregul text, se completează schemele şi se coroborează unele cu altele, se caută exemple şi ilustrări ale conţinutului studiat, se stabilesc legături cu alte cunoştinţe sau cu experienţa de viaţă a elevului, se rezolvă exerciţiile şi aplicaţiile posibile.

Această metodă de învăţare te determină să intri în dialog cu textul. Este o interacţiune care face materialul mai interesant şi mai plin de înţeles. Chiar dacă utilizarea metodei ia destul de mult timp, beneficiul va fi resimţit în momentul recapitulărilor pentru evaluările finale, când vei avea nevoie de un timp mult mai mic pentru a-ţi reaminti ceea ce ai învăţat.

Întrebări şi teme de evaluare

1. Comparaţi memoria de lungă durată cu memoria de scurtă durată.

2. Cum poate fi explicată uitarea?

3. Realizaţi un eseu pe tema „Cum ar fi viaţa omului fără memorie?”.

4. Pe baza datelor privind funcţionarea memoriei, alcătuiţi un ghid al memorării eficiente.

4.3. Imaginaţia

Să ne reamintim când s-a mai vorbit de imagini în prezentarea diferitelor procese psihice. Mai întâi, senzaţiile au fost definite ca imagini simple care ne oferă informaţii despre caracteristicile izolate ale stimulilor, când aceştia acţionează asupra organelor de simţ. Apoi, percepţiile sunt tot imagini rezultate din structurarea şi interpretarea informaţiilor senzoriale. Acestea sunt imagini complexe, unitare şi integrale, oferindu-ne informaţii despre obiecte în totalitatea lor. În fine, am făcut referinţă la imagini atunci când am vorbit despre reprezentări. Acestea sunt imagini secundare, unitare, dar schematice. Ele se formează pe baza informaţiilor perceptive, dar sunt superioare lor deoarece se reţin doar aspectele esenţiale, caracteristice ale unor obiecte, aspecte care ulterior sunt extinse la o clasă, categorie de obiecte.

Acum vom vorbi tot despre imagini, dar de data aceasta ca produse ale imaginaţiei.

Definiţia şi caracterizarea imaginaţiei

Omul este o fiinţă care posedă capacităţi anticipative şi prin aceasta nu se rezumă la prelucrarea informaţiei prezente. El caută soluţii noi de rezolvare a problemelor cu care se confruntă, anticipează derularea unor evenimente, elaborează permanent proiecte de dezvoltare. Aceste acţiuni sunt posibile prin restructurarea, recombinarea în plan mental a informaţiilor de care dispune cu scopul obţinerii unui produs nou.

Imaginaţia este procesul psihic care constă în obţinerea unor imagini sau produse noi în plan cognitiv, afectiv sau motor.

Subliniem din definiţie faptul că imaginaţia nu se referă numai la imagini, deoarece am limita termenul doar la câteva domenii (pictură, tehnică, literatură, creaţie muzicală). Imaginaţia însă este prezentă şi la un sportiv care practică patinajul artistic sau gimnastica şi care dovedeşte originalitate prin modalităţile noi de combinare a mişcărilor. Foarte multe elemente din gimnastică sau din patinajul artistic poartă numele sportivului care le-a inventat. De multă imaginaţie a dat dovadă şi A. Einstein atunci când a elaborat teoria relativităţii. Multă imaginaţie trebuie să aibă şi actorul care încearcă să transmită spectatorilor stările afective ale unor personaje interpretate.

Imaginaţia la om atinge un nivel înalt, dar germenii ei pot fi observaţi şi la animate. Iată un exemplu relevant (după A. Cosmovici, *Psihologie generală*, Polirom, 1996, p. 154) :

> „Un scriitor avea un câine de rasă, foarte răsfăţat, căruia îi plăcea să doarmă într-un fotoliu confortabil. Într-o zi, venind din altă parte, căţelul constată că stăpânul stă aşezat tocmai în fotoliul său preferat. După ce se învârte de câteva ori nemulţumit, se îndreaptă spre uşa de ieşire afară şi scânceşte pentru a i se da drumul. Scriitorul se scoală şi se duce să o deschidă, dar, în acel moment, câinele se repede triumfător şi se aşază la locul său preferat".

Prin imaginaţie se realizează o adaptare activă a indivizilor deoarece se produc imagini, idei, obiecte noi, necesare proiectării activităţii şi anticipării rezultatelor viitoare. Imaginaţia are însă şi un rol prospectiv, de analiză a viitorului. Aceste prospecţiuni contribuie la planificarea şi anticiparea viitoarelor rezultate.

Produsele imaginaţiei nu apar de la sine. Combinatorica imaginativă este posibilă datorită relaţiilor cu celelalte procese psihice.

Atât datele actuale, cât şi, mai ales, cele stocate anterior în structurile cognitive oferă materialul necesar prelucrărilor, restructurărilor, recombinărilor cu scopul obţinerii unor produse noi.

Limbajul este implicat în evocarea informaţiilor necesare prelucrării, iar prin mecanismele gândirii se asigură verificarea ipotezelor şi veridicitatea rezultatelor.

Imaginaţia utilizează schemele operatorii ale gândirii, raţionamentele logice inductive sau deductive, algoritmica, dar mai ales euristica, cu toate că specificul ei rămâne noutatea, originalitatea, care frecvent intră în contradicţie cu rigorile gândirii logice. Frecvent, imaginaţia depăşeşte limitele realităţii, ale logicii, ajungând în sfera fantasticului, a ficţiunii. Atât timp cât aceste construcţii imaginare sunt utile nu trebuie să avem motive de îngrijorare. Foarte multe dintre construcţiile imaginare ale lui Jules Verne, care păreau imposibile în epocă, s-au realizat o dată cu progresul omenirii. În acelaşi timp, nu putem aproba construcţiile delirante ale bolnavilor psihici, pline de fantasme şi idei bizare.

Motivaţia şi afectivitatea oferă suportul energetic şi orientarea produselor imaginaţiei. Emoţiile au un rol relevant, mai ales în creaţia artistică. Suportul energetic provenit din emoţii determină apariţia unor momente de mare productivitate creativă, iar motivaţia sporeşte receptivitatea faţă de anumite domenii ale realităţii. Motivaţia erotică şi emoţiile puternice provocate de persoana iubită explică imaginile poetice inedite create de M. Eminescu, atunci când descrie persoana iubită.

„Atât de fragedă, te-asemeni
Cu floarea albă de cireş,
Şi ca un înger, dintre oameni,
În calea vieţii mele ieşi."

(M. Eminescu, *Atât de fragedă*)

Procesele imaginaţiei

Realizarea unui produs al imaginaţiei presupune folosirea unor procedee specifice, adică a unor modalităţi de operare în plan mental, o succesiune de descompuneri, compuneri, reorganizări, restructurări ale materialului de care un individ dispune.

Operaţiile fundamentale utilizate sunt analiza şi sinteza. Prin analiză se realizează o descompunere în părţi componente a imaginilor vehiculate în minte, iar prin sinteză, reorganizarea acestora într-un nou ansamblu, obţinându-se în acest fel un produs nou.

Operaţia de sinteză presupune procedee specifice printre care :

Aglutinarea este procedeul prin care se realizează o sinteză mentală a unor părţi eterogene din diferite fiinţe sau obiecte. Concret, constă în contopirea într-un întreg a diferitelor părţi ale unor obiecte cunoscute. Sfinxul, centaurul, sirenele sunt exemple relevante întâlnite în mitologie. Hidroavionul, radiocasetofonul, combina muzicală sunt exemple ale acestui procedeu din tehnica actuală.

Amplificarea sau **diminuarea** constă în modificarea exagerată a dimensiunilor. Procedeul este întâlnit în basme (uriaşi, pitici, Setilă), dar şi în tehnică (microprocesoarele, minicalculatoarele). Caricaturiştii folosesc acest procedeu, mai ales prin amplificarea unor atribute fizice ale personajelor.

Multiplicarea sau **omisiunea** unor părţi ale fiinţelor sau obiectelor. În basme apare balaurul cu şapte capete, ciclopul în mitologie, *Coloana infinitului* în artă, rachetele cu mai multe trepte în tehnica aerospaţială.

Diviziunea şi **rearanjarea** constau în separarea unui obiect, dispozitiv în părţi componente şi modificarea dispunerii acestor elemente în spaţiu. Autoturisme cu motorul în spate sau trecerea de la tracţiunea de pe roţile din spate la cea pe roţile din faţă pentru evitarea derapajelor.

Adaptarea constă în modificarea unui obiect în aşa fel încât să corespundă anumitor situaţii, cerinţe etc. Spre exemplu, hidroavionul, automobilele amfibii, materialele hidro- şi termoizolante.

Substituţia presupune înlocuirea unui element (obiect, material, substanţă etc.) cu un altul, mai avantajos. De exemplu, în construcţii, înlocuirea cărămizilor fabricate din argilă arsă cu blocuri din BCA (beton celular autoclavizat), material cu o greutate mai mică şi mai bun termoizolant.

Modificarea formei, volumului sau culorii unor obiecte pentru a corespunde unor noi cerinţe. Botaniştii obţin mereu forme noi prin modificarea structurii genetice a diferitelor specii de plante. Acest procedeu este frecvent folosit în producerea bunurilor de consum pentru a le face mai atractive şi în ton cu moda.

Schematizarea vizează selecţia unor trăsături esenţiale ale unui element şi eliminarea aspectelor secundare, nesemnificative. Procedeu folosit frecvent în proiectarea tehnică, realizarea portretelor-robot, în realizarea hărţilor geografice.

Tipizarea presupune identificarea şi contopirea într-un personaj concret a aspectelor comune unei categorii. De exemplu, tipurile literare avarul, politicianul demagog, parvenitul.

Analogia este o formă superioară de comparaţie prin care se ajunge la inovaţii şi la descoperirea de informaţii noi. Descoperirea structurii atomului prin asemănare cu cea a sistemului planetar.

Empatia constă în transpunerea cuiva în pielea altei persoane, căutând să se înţeleagă mai bine felul în care ea interpretează evenimentele. Identificarea actorilor cu personajul interpretat este un exemplu relevant.

Formele imaginaţiei

Mai întâi vom face distincţia între imagini ale memoriei şi imagini ale imaginaţiei.

Imaginile memoriei sunt de fapt reprezentări ale unor obiecte, peisaje percepute anterior, pe care, după un timp, le reactivăm în mintea noastră.

Aceste imagini sunt mai mult sau mai puţin exacte, dar ceea ce este important este faptul că nu sunt modificate caracteristicile obiectului anterior perceput. Dacă am vizitat castelul Bran, ulterior putem evoca imaginea castelului fără a opera modificări relevante.

Imaginile imaginaţiei pornesc de la date anterior percepute, dar în reconstrucţia imaginii intervin date noi care nu au fost întâlnite în realitate.

Exemplu
Să presupunem că cineva doreşte să-şi construiască o casă de vacanţă la munte. Cu toate că persoana a văzut mai multe case de vacanţă, imaginea casei pe care doreşte s-o construiască este diferită total de celelalte imagini. Aici intervin modificări ale imaginii în conformitate cu propriile dorinţe, deşi pot exista şi unele elemente ale caselor de vacanţă văzute anterior.

Formele imaginaţiei sunt: imaginaţia voluntară şi imaginaţia involuntară.

Imaginaţia voluntară presupune un control conştient al actului imaginativ desfăşurat prin prezenţa efortului voluntar. Formele imaginaţiei voluntare sunt: *imaginaţia reproductivă*, *imaginaţia creatoare*, *visul de perspectivă*.

- ***Imaginaţia reproductivă*** este altceva decât o imagine a memoriei. Ea constă în posibilitatea noastră de a ne reprezenta imagini pe baza lecturii unor texte sau pe baza unor relatări verbale.
- În ***imaginaţia creatoare*** se folosesc procedeele specifice descrise anterior cu ajutorul cărora se realizează o prelucrare a experienţei prezente şi anterioare, iar în final se obţine o imagine sau un produs nou, original. Ea se manifestă în domeniul ştiinţific, tehnic, artistic şi organizatoric şi poate duce la noi descoperiri, invenţii, inovaţii în aceste domenii.

Concepte-cheie
- imaginaţia reproductivă
- imaginaţia creatoare
- visul de perspectivă

Modul de reconstrucţie a realităţii în imagini creatoare poate fi exemplificat prin următoarele versuri:

„Aburii uşori ai nopţii ca fantasme se ridică
Şi, plutind deasupra luncii, pintre ramuri se despică.
Râul luciu se-ncovoaie sub copaci ca un balaur
Ce în raza dimineţii mişcă solzii lui de aur”

(V. Alecsandri, *Malul Siretului*).

- ***Visul de perspectivă*** este forma imaginaţiei care constă în proiectarea mentală a drumului propriu în viaţă, a modalităţilor de dezvoltare personală în acord cu potenţialul de care dispunem (abilităţi/posibilităţi), dar şi cu oportunităţile oferite de societate.

Imaginaţia involuntară se caracterizează prin absenţa intenţiei de a imagina şi nu presupune un efort voluntar. Formele imaginaţiei involuntare sunt: *reveria* („visarea cu ochii deschişi"), *imaginile hipnagogice şi hipnopompice*, *visul din timpul somnului*.

a) **Reveria** apare atunci când suntem în stare de relaxare şi ne lăsăm gândurile să „zboare". Relaxaţi fiind, ne trece prin minte un gând de la care pornim, dând frâu liber imaginaţiei. Construcţia imaginară este fantezistă, iar noi urmărim pasiv această derulare a imaginilor şi, eventual, intervenim spre a le orienta în direcţia dorinţelor noastre.

Aceste imagini sunt puternic influenţate de aşteptările, dorinţele şi sentimentele noastre. Imaginile se derulează în faţa noastră ca un film la care participăm activ şi controlăm produsul imaginativ. Construcţia imaginară are rolul de a scădea tensiunile, de a satisface imaginar unele dorinţe. Iată câteva versuri relevante, care sugerează imaginile vehiculate în mintea poetului cu gândul la persoana iubită.

„Fruntea albă-n părul galben
Pe-al meu braţ încet s-o culci,
Lăsând pradă gurii mele
Ale tale buze dulci...

Adormind de armonia
Codrului bătut de gânduri
Flori de tei deasupra noastră
Or să cadă rânduri-rânduri."

(M. Eminescu, *Dorinţa*)

De multe ori, aceste construcţii imaginare se îndepărtează de realitate şi se apropie de fantastic, de neverosimil. Elevul îşi imaginează replica tăioasă pe care o va da unui profesor despre care spune că l-a neîndreptăţit prin acordarea unei note mici, dar nu va avea niciodată curajul să facă acest lucru.

Concepte-cheie
- reveria
- imagini hipnagogice
- imagini hipnopompice

Visarea poate avea consecinţe pozitive pentru susţinerea activităţilor ce presupun efort îndelungat şi rutină. Este cazul sportivilor, care, pentru obţinerea unor performanţe remarcabile, sunt nevoiţi să facă antrenamente istovitoare şi visează la depăşirea unor recorduri, la obţinerea unor medalii olimpice sau mondiale.

Prelungirea stărilor de reverie poate fi dăunătoare deoarece se axează doar pe satisfacerea fictivă, imaginară a unor dorinţe fără imboldul de a acţiona efectiv.

b) **Imaginile hipnagogice şi hipnopompice.** Imaginile hipnagogice apar în timpul trecerii de la starea de veghe la cea de somn (*hipnos* = „somn", *agogos* = „a aduce"), iar cele hipnopompice apar în timpul trezirii din somn (*pompos* = „care aduce"). Sunt imagini de scurtă durată, îşi au originea în memorie, nu participăm la producerea lor şi nu le considerăm reale. Aceste imagini apar sub forma unor linii, puncte strălucitoare, figuri geometrice şi, foarte rar, pot apărea peisaje sau figuri umane.

c) **Visele**

Multe secole omenirea a fost învăluită de mister şi superstiţii, elaborându-se idei dintre cele mai ciudate şi naive pentru explicarea producerii şi rolului visului. Abia în 1953 s-a stabilit un indicator fiziologic specific al activităţii onirice (mişcările oculare rapide). Astfel s-a deschis calea unor cercetări obiective ale viselor din timpul somnului.

Experiment

Somnul *REM* (*Rapid Eye Movement*) – somn cu mişcări oculare rapide. Prin observaţii ale subiecţilor în timpul somnului s-a constatat că din când în când ochii acestora încep să se mişte rapid. După un timp, aceste mişcări dispar şi subiecţii dorm liniştiţi, pentru ca apoi mişcările să reapară. Mişcările rapide ale ochilor apar la toţi subiecţii. Prin examinarea atentă a subiecţilor treziţi din somnul REM (lent, superficial, paradoxal) şi din perioadele de somn în care aceste mişcări nu apăreau (somn NREM sau somn ortodox), s-a constatat că majoritatea subiecţilor treziţi din somnul REM visau. La om, somnul REM şi cel NREM sunt considerate două tipuri distincte de somn.

Un studiu efectuat pe 191 de subiecţi treziţi în timpul unei faze de somn paradoxal (REM) a arătat că 152 visau, în timp ce, în afara acestei faze de somn, nici un subiect nu a raportat existenţa unei activităţi onirice. Concluzia dedusă din acest experiment este că visul apare în fazele de somn paradoxal. Deşi se pare că există vise şi în faza de somn lent, visele din faza paradoxală sunt cele mai vii, au un bogat conţinut emoţional şi sunt trăite intens.

Imaginile care se produc în timpul somnului au câteva caracteristici care le deosebesc de alte tipuri de imagini.

În primul rând, scenele din vis sunt frecvent *ireale*, chiar absurde, lipseşte controlul realităţii şi totul pare posibil. De asemenea, visul are un caracter *afectiv*. În vis trăim emoţii puternice, stări de spaimă, bucurie sau nelinişte. Imaginile din vis au un *caracter simbolic*. Aceste simboluri au o semnificaţie strict individuală, dar sunt interpretate diferit în funcţie de cultură. Dacă am cunoaşte semnificaţia individuală a respectivelor simboluri ar fi uşor să interpretăm visele. Uneori această semnificaţie este uşor de stabilit. Să luăm cazul unui copil care, plimbându-se cu mama prin oraş, doreşte să mănânce piersici, dar mama îl refuză, argumentând că nu are bani suficienţi pentru a cumpăra fructe. Noaptea, în somn, copilul visează că mănâncă piersici şi în felul acesta îşi satisface dorinţa în vis. În acest caz, semnificaţia simbolului din vis este evidentă deoarece există o relaţie directă între realitate şi imaginea din vis.

În cazul adulţilor, imaginile din vis apar sub o formă mascată şi nu mai există o corespondenţă între dorinţa reală şi simbolul din vis. Diferenţele, consideră S. Freud, apar din cauza deformărilor produse de cenzura Supraeului, deoarece dorinţele, mai ales cele de ordin sexual, sunt interzise.

Întrebări şi teme de evaluare

1. Alegeţi un obiect uzual şi încercaţi o transformare a acestuia folosind procese ale imaginaţiei.

2. Daţi exemple prin care să diferenţiaţi imaginaţia reproductivă de cea creatoare.

3. Realizaţi un eseu pe tema „Cum ar fi viaţa omului fără imaginaţie?”.

5. Limbajul

5.1. Precizări terminologice: comunicare, limbă, limbaj

Oamenii nu trăiesc izolaţi, ci în comunităţi sociale de diferite tipuri şi dimensiuni. În cadrul acestor comunităţi, între indivizi au loc schimburi de informaţii în diferite scopuri.

Comunicarea este o relaţie fundamentală între indivizii unei societăţi, realizată cu ajutorul limbajului şi al altor coduri şi semne, în care au loc schimburi de informaţii, opinii, idei etc.

Comunicarea animală este un schimb de semnale (acustice, mecanice, chimice etc.) între indivizii aceleiaşi specii, în diferite scopuri (hrană, apărare, înmulţire etc.).

Fără a intra în detaliile unei scheme de comunicare, trebuie să precizăm că orice comunicare se realizează pe baza unui cod.

Codul este un sistem de semne prin care se semnifică ceva.

Exemplu

Semnalele agentului de circulaţie sunt semne care au o semnificaţie atât pentru agent, cât şi pentru ceilalţi participanţi la trafic. Imaginaţi-vă ce s-ar întâmpla dacă aceste semnale nu ar avea semnificaţie pentru pietoni sau pentru conducătorii auto.

În concluzie, semnificaţia codului trebuie să fie cunoscută atât de cel care transmite informaţia (emiţător), cât şi de cel care o primeşte (receptor).

Limba este un sistem de comunicare specific oamenilor, alcătuit din sunete articulate. Este un produs al istoriei şi îndeplineşte funcţia de principal mijloc de comunicare.

După cum am precizat, comunicarea este prezentă între indivizii unei societăţi, dar şi între animalele aceleiaşi specii.

Există o diferenţă fundamentală între cele două forme de comunicare. Oamenii comunică folosind limba ca principal mijloc de comunicare. În acest caz este vorba de o semnalizare semantică, care presupune semnificaţii de nivel conceptual.

La animale, comunicarea se realizează prin semnalizare senzorială, iar posibilitatea decodificării semnificaţiei semnalelor este înnăscută.

Limbajul este un mod specific de exprimare a ideilor, sentimentelor şi gândurilor în cadrul limbii comune ; reprezintă modalitatea de utilizare a limbii în relaţiile cu ceilalţi.

Limbajul este alcătuit din *structură gramaticală*, *fonetică* şi *lexicală proprie*.

Unii cercetători consideră că limbajul derivă dintr-o abilitate generală de cunoaştere. Alţii susţin că limbajul este rezultatul combinării abilităţilor cognitive, care include aptitudini intelectuale (utilizarea gramaticii), informaţie verbală (semnificaţia cuvintelor), strategii cognitive (organizarea unei propoziţii pe baza regulilor gramaticale şi a semnificaţiei cuvintelor), abilităţi motorii (mişcările buzelor şi limbii în timpul vorbirii).

Există şi părerea conform căreia limbajul este o aptitudine specială, specific umană, diferită de alte aptitudini cognitive. Se consideră că limbajul poate afecta gândirea atât de puternic încât aceasta să fie modificată sau limitată de cuvintele utilizate în limbaj. Înseamnă că oamenii pot gândi doar în limitele limbajului pe care îl posedă. Limbajul facilitează modul în care oamenii se raportează la probleme şi fac diferenţieri.

Concepte-cheie

- comunicare
- cod
- limbă
- limbaj

Limbajul se bazează pe folosirea unor *semne sau simboluri care au o semnificaţie* şi care respectă anumite reguli gramaticale. Gramatica este un ansamblu de reguli care specifică relaţiile ce se stabilesc între aceste semne sau simboluri.

5.2. Însuşirea limbajului

Au fost elaborate mai multe teorii ale însuşirii limbajului, care pot fi împărţite în trei categorii principale : teoriile comportamentului, teoriile nativiste şi teoriile sociale.

Teoriile comportamentului. Abordarea a fost propusă de Skinner în 1957, care consideră că punctul de plecare în însuşirea limbajului îl reprezintă *gânguritul copilului*. Când un copil gângureşte, produce diverse foneme. Fiinţele umane sunt capabile să producă un număr foarte mare de foneme distincte. Atunci când un copil gângureşte, el produce întreaga gamă de foneme pe care le folosesc fiinţele umane din întreaga lume. Gângurind, copilul ajunge să lege, accidental, câteva foneme pe care părinţii săi le consideră a fi primul cuvânt, cum ar fi „mama”. Când acest lucru se întâmplă, părinţii sunt foarte satisfăcuţi, iar copilul este recompensat pentru comportamentul său. Recompensa măreşte probabilitatea de repetare a comportamentului (să reproducă fonemul). Treptat, *printr-un proces de încercare şi eroare* şi de *recompensare a comportamentului* (copilul este recompensat doar pentru anumite sunete), se formează din ce în ce mai multe cuvinte pe care ajunge să le spună la momentul oportun.

Teoriile nativiste. Lingvistul Chomsky a criticat abordarea lui Skinner, aducând patru argumente :

a) dacă toţi copiii ar deprinde limbajul prin acest proces de încercare şi eroare, atunci fiecare şi-ar însuşi limbajul în felul său strict individual. Limbajul şi învăţarea acestuia de către copii prezintă însă aceleaşi structuri de bază peste tot în lume ;
b) timpul necesar unui copil pentru a deprinde limbajul este prea scurt pentru a valida învăţarea acestuia prin încercare şi eroare. Ar fi imposibilă însuşirea unui sistem atât de complex în aproximativ 2 ani de la primul cuvânt, dacă procesul s-ar realiza în acest mod ;
c) se pare că există un fel de „predeterminare” (o tendinţă înnăscută) a copiilor pentru a fi atenţi la cei care vorbesc în mediul lor, fără a da atenţie celorlalte sunete, iar acest aspect necesită o explicaţie ;
d) trebuie explicat de ce, deşi nimeni nu-i învaţă pe copii să vorbească, ei reuşesc să extragă suficient din fragmentele incomplete şi deseori negramaticale pe care le aud de la alţii, deprinzând în acest fel reguli şi principii lingvistice.

Chomsky susţine ideea moştenirii *mecanismului de deprindere a limbajului*, care operează prin extragerea regulilor de bază, din ansamblul cuvintelor auzite de copil.

Concepte-cheie

- teoriile comportamentului
- teoriile nativiste
- teoriile sociale

Copilul nu trebuie să fie învăţat să vorbească, deoarece poate identifica regulile limbajului doar auzindu-i pe alţii vorbind. Pentru funcţionarea mecanismului de deprindere a limbajului, copilul trebuie doar să asculte limba vorbită. Sistemul este înnăscut, automat.

Se pune problema dacă moştenim limbajul sau toate regulile gramaticale specifice oricărei limbi. Chomsky susţine că regulile gramaticale de care suntem conştienţi sau pe care le deprindem atunci când învăţăm o limbă nouă reprezintă doar *structura de suprafaţă* a limbii respective. Structura de suprafaţă diferă de la o limbă la alta, dar sub aceasta se găseşte *structura profundă*, care este identică pentru toate limbajele umane. Copilul posedă la naştere structurile profunde ale limbajelor, care-i dau posibilitatea să recunoască substantive sau verbe atunci când aude limba vorbită.

Observăm că şi teoria lui Chomsky este o abordare reducţionistă. Considerând deprinderea limbajului un proces genetic, copilul rămâne inactiv în acest proces, deoarece învăţarea are loc mai mult sau mai puţin automat. Deprinderea limbajului este redusă mai curând la acţiunea genelor decât la realizarea conexiunilor stimul-răspuns.

Teoriile sociale. Brown (1973) a observat că teoriile anterioare asupra dobândirii limbajului au omis deseori scopurile şi semnificaţiile care stau la baza utilizării limbajului de către copil. El a elaborat o teorie în care a evidenţiat aspectele sociale ale dezvoltării limbajului. Teoria porneşte de la ideea că limbajul provine din nevoia copilului de a comunica, fiind cunoscută sub denumirea de *gramatică a relaţiilor semantice*. Conform acestei teorii pentru copil este important sensul, intenţia indicată prin ceea ce spune. Versiunile scurtate ale enunţurilor copiilor sunt numite *vorbire telegrafică*, deoarece vorbirea lor seamănă cu o telegramă din care se omit cuvintele de legătură fără a se pierde însă semnificaţia. Astfel, o frază ca „Dă lapte” ar fi adecvată mesajului „Aş mai dori puţin lapte dacă se poate şi dacă sunteţi amabili să-mi oferiţi”. Omiterea cuvintelor de genul articolelor, prepoziţiilor şi conjuncţiilor duce la o versiune prescurtată a limbajului, fără a se pierde însă conţinutul semantic.

Efectuând studii longitudinale asupra vorbirii copiilor, el a evidenţiat faptul că însuşirea limbajului se desfăşoară într-o succesiune care parcurge aproximativ cinci etape. În prima etapă, copilul articulează doar propoziţii simple de două cuvinte „Vreau maşinuţă” sau „Mama plecat”. Pe măsură ce intră în a 2-a etapă, începe să folosească forme flexionare şi articole, spunând „Uite o pisică” sau „Am plecat”. În etapa a 3-a, copilul începe să pună întrebări, de la cele relativ uşoare, cum ar fi „ce?”, „unde?” şi „când?”, până la „cum” şi „de ce ?”. Etapa a 4-a este caracterizată prin introducerea frazelor simple, cum ar fi „Eu am băut lapte şi căţeluşul a băut lapte”. În cea de-a 5-a etapă, copilul este capabil să lege propoziţii prin elemente de relaţie şi să utilizeze propoziţii subordonate: „Eliza care locuieşte acolo merge la şcoala noastră”. În această etapă, copilul poate formula majoritatea tipurilor de construcţii gramaticale specifice adulţilor, dezvoltarea ulterioară a limbajului realizându-se, în principal, prin îmbogăţirea vocabularului.

5.3. Structura semantică şi sintactică a limbajului

Psiholingviştii au studiat limbajul uman pentru a descoperi cum oamenii decid să spună ceva. Procesul nu este simplu. Să presupunem că o persoană, într-o zi toridă de vară, este însetată. Cum îşi exprimă persoana dorinţa de a bea un pahar cu apă? Cum exprimă

această semnificaţie într-o propoziţie structurată? Pur şi simplu va spune „Vreau un pahar cu apă". Aparent, lucrurile sunt simple, dar cum ajunge persoana să formuleze această propoziţie? Cum a pus cuvintele împreună? Sunt unele cuvinte mai importante decât altele? Probabil că persoana nu a început să caute în întreg vocabularul cuvântul „vreau" pe care a decis să-l folosească ca prim cuvânt. Oamenii aleg întreaga propoziţie înainte de a o spune. Ei construiesc sintaxa unei propoziţii astfel încât aceasta să exprime un anumit înţeles, înainte de exprimarea verbală. Sintaxa cuprinde regulile care precizează modul în care cuvintele pot fi puse în legătură pentru a forma propoziţii cu sens. Unele cuvinte din propoziţie sunt mai importante decât altele. Într-o propoziţie, substantivele şi verbele au funcţii principale, în jurul lor fiind organizate alte cuvinte care ajută la exprimarea semnificaţiei. Acest aspect a fost demonstrat experimental. Subiecţii erau condiţionaţi clasic să saliveze atunci când auzeau anumite propoziţii. Apoi, li s-au prezentat cuvinte individuale selectate din aceste propoziţii, măsurându-se cantitatea de salivă. Deşi articolele, adjectivele şi prepoziţiile erau la fel de numeroase ca şi substantivele şi verbele, s-a constatat că substantivele şi verbele generau un răspuns salivar mai intens. Nu se cunoaşte încă modul în care oamenii construiesc o propoziţie. Unii cercetători consideră că se folosesc strategii de procesare cognitivă necunoscute încă, care pornesc de la o semnificaţie la sintaxa folosită pentru exprimarea acestei semnificaţii. Alţii susţin că formularea unei propoziţii este legată atât de semnificaţie, cât şi de regulile gramaticale necesare exprimării semnificaţiei.

5.4. Relaţia dintre gândire şi limbaj

Gândirea şi limbajul ne fac unici, probabil mai mult decât alte aspecte ale naturii umane. Deşi maimuţele, de exemplu, pot gândi, gândirea lor este limitată deoarece ele pot învăţa doar un limbaj rudimentar. Abilităţile noastre de a gândi şi vorbi au reprezentat piatra de temelie pentru civilizaţia modernă. Generaţiile anterioare au găsit soluţii la multe dintre probleme şi le-au comunicat prin intermediul limbajului. Noi am construit plecând de la cunoştinţele lor, dar, în acelaşi timp, noi vom rezolva problemele noastre şi le vom comunica generaţiilor următoare. Mai mult decât alte specii avem puterea de a controla lumea şi de a ne construi un loc mai bun pentru a trăi. Ironic, tocmai aceste abilităţi ne-ar putea fi fatale pentru că le-am folosit pentru înarmare şi devastare.

Problema raportului dintre gândire şi limbaj a stârnit numeroase controverse printre cercetători, fără să se ajungă încă la un punct de vedere unitar. Totuşi, rezultatele cercetărilor ne permit să afirmăm că gândirea şi limbajul sunt interdependente, în strânsă relaţie.

Orice proces de comunicare verbală presupune transmiterea unui mesaj care are un conţinut semantic (un înţeles). Conţinutul semantic poate fi cognitiv (se referă la înţelesul general, comun al cuvântului) şi afectiv (se referă la înţelesurile secundare, „sensurile figurative" ale cuvintelor). Conţinutul semantic vehiculează informaţia cognitivă, iar cel afectiv, trăiri emoţionale în sensul de plăcut-neplăcut.

Vom prezenta spre analiză comparativă două mesaje:

„Ambroji, salitazaia nauroza hataua
Giajnegi coni burda boho şi iu bahatua."

„Portarul înaripat mai ţine întins
Un cotor de spadă fără de flăcări.
Nu se luptă cu nimeni, dar se simte învins. (...)
Arând fără îndemn
Cu pluguri de lemn,
Arhangheli se plâng de greutatea aripilor. (...)"

(Lucian Blaga, *Paradis în destrămare*)

Primul text nu are nici o semnificaţie pentru voi deoarece cuvintele nu au nici un înţeles. Înţelesurile secundare pot fi legate doar de ritmicitatea sau de muzicalitatea rezultată, dacă receptăm mesajul pe canalul auditiv.

În cazul celui de-al doilea text lucrurile se schimbă radical. Cunoscând semnificaţia fiecărui cuvânt, construiţi semnificaţia de ansamblu, care la rândul ei conţine semnificaţii afective. Construcţia semnificaţiei ansamblului nu ar fi posibilă fără activarea operaţiilor gândirii, cu ajutorul cărora vom prelucra semnificaţiile individuale ale cuvintelor.

În acord cu titlul poeziei, se pot observa cu uşurinţă câteva elemente de natură religioasă: „portarul înaripat", „arhanghelii". Acestea poartă însă semnul demitizării, fiind desacralizate (îngerii sunt decăzuţi, spaţiul este profan), iar semnificaţiile afective pe care a vrut să le transmită poetul transpar: eşecul, blazarea, oboseala. „Greutatea aripilor" sugerează imposibilitatea zborului, a înălţării, orice gest urmând traiectoria căderii. Pornind de la conotaţiile izolate ale unor termeni se ajunge la o interpretare globală a fragmentului în cadrul întregii poezii.

Legătura dintre gândire şi limbaj este şi mai evidentă atunci când mesajul are un nivel mai mare de abstractizare, se detaşează total de imaginile concrete. La un nivel evoluat nu se poate gândi fără mijloacele limbajului.

Activitate

Prezentăm, pentru interpretare, un mesaj de acest fel:

„Polimorfismul existenţei mele, bulversat în expectanţe cvasi structurate, îmi va aduce mereu aminte de neantul transcendent prin care «corola de minuni a lumii» va risipi tainele necunoscutului."

Procedaţi la identificarea semnificaţiei cuvintelor din text, folosind dicţionarul, apoi realizaţi o interpretare a mesajului în întregime.

Prezenţa limbajului în gândirea abstractă este aşadar indispensabilă.

Orice mesaj fără un conţinut cognitiv este o formă fără sens. Deşi în mesajul următor conţinuturile semantice ale cuvintelor sunt cunoscute, ansamblul nu oferă un înţeles coerent, ci este o „salată de cuvinte", aşezate într-o formă fără conţinut semantic.

„Dintr-un colţ de cerc, din păru-mi scuturam borcanele,
Ca să nu mă-ntrebe calul de ce-mpung vagoanele.
Şi în liniştea în care, sar din ciorbă ciorile,
Stând pe-un vârf de cui, cu capul gâdilam culorile."

5.5. Funcţiile limbajului

Funcţia de comunicare

Constă în transferarea unui conţinut informaţional de la o persoană la alta.

Rolul unui enunţ este de a transmite un mesaj unui interlocutor: interlocutorul poate ignora mesajul, dar în acelaşi timp poate fi influenţat sau convins de conţinutul acestuia. Limbajul participă deci la relaţiile sociale, devine un instrument de acţiune în planul relaţiilor interindividuale. Limbajul este un sistem format dintr-un set de reguli, convenţii şi cunoştinţe care susţin nu numai comunicarea verbală, dar şi ansamblul activităţilor sociale.

Funcţia de reprezentare

Constă în substituirea obiectelor, fenomenelor şi relaţiilor prin formule verbale. Funcţia unui enunţ este de a descrie realitatea. Limbajul este considerat drept un tablou al realităţii, un instrument de „decupare a lumii". El intervine, în mare măsură, în achiziţionarea cunoştinţelor, în prelucrarea şi stocarea informaţiilor. De pildă, „Mărul este un fruct" sau „Bastonul A este mai mare decât bastonul B" sunt exemple clare ale acestei funcţii.

Funcţia emotiv-expresivă

Este centrată asupra celui care receptează mesajul. Emiţătorul, folosindu-se de mesaj, doreşte să dea impresia unei emoţii oarecare, adevărate sau simulate. Limbajele au mijloace diferite de a realiza această funcţie, prin care să permită destinatarului să-şi exprime reacţiile emoţionale în funcţie de conţinutul mesajului. Prin interjecţii acest lucru este însă mai uşor. De exemplu, „Ah!" poate exprima un sentiment viu de plăcere, durere, admiraţie etc.

Interjecţiile realizează cel mai bine funcţia emotivă, dar, în realitate, întreg mesajul conţine informaţii emoţionale pentru destinatar. Aspectele emoţionale se manifestă şi la nivel fonic, gramatical şi lexical. Intonaţia unei fraze poate exprima furie, în timp ce modificarea intonaţiei poate exprima satisfacţie. Introducerea unor modificări fonice fără ca sensul cuvântului să se schimbe (prelungirea vocalei „a" în cuvântul „da") este un alt mijloc de transmitere a unor reacţii emotive.

Funcţia persuasivă

Vizează convingerea şi incitarea interlocutorului la acţiune. Utilizarea imperativului este forma cea mai directă de activare a acestei funcţii. Nu se vizează transmiterea unei informaţii, ci obţinerea unor reacţii comportamentale din partea destinatarului. Formulele religioase sau magice, rugăciunile evidenţiază funcţia de incitare a mesajului, chiar dacă se adresează unui interlocutor imaginar, important fiind ca el să reacţioneze sub influenţa forţei cuvântului.

Funcţia cathartică

Se referă la descărcarea tensiunilor interne prin relatarea unui interlocutor a problemelor deranjante, apăsătoare. Spovedania este un exemplu bun pentru descărcarea prin limbaj a tensiunilor cauzate de sentimentele de vinovăţie. Un om credincios se eliberează atunci când îi povesteşte preotului „păcatele" pe care le-a făcut.

Funcţia reglatorie

Constă în determinarea conduitei altei persoane şi a propriului nostru comportament. Indicaţiile primite de la instructorul auto atunci când învăţăm să conducem un automobil au rolul de corectare a manevrelor greşit executate. În acelaşi timp, prin comenzi verbale interne ne reglăm propriul comportament. În drum spre şcoală, alunecaţi pe gheaţă şi vă loviţi foarte tare. Durerea fiind puternică aveţi tendinţa să nu vă ridicaţi, aşteptând ajutor. Dar, din sens opus, vine în viteză o maşină, care ar putea derapa. În acel moment îţi spui „Trebuie să mă ridic, altfel accidentul poate fi mai grav!". În felul acesta, prin limbaj interior, reglaţi acţiunile care urmează.

Funcţia ludică (de joc)

Constă în realizarea unor asociaţii verbale de efect, jocuri de cuvinte, calambururi, cuvinte încrucişate.

Aceste funcţii nu apar izolat, cel mai frecvent acelaşi mesaj îndeplinind mai multe funcţii în acelaşi timp. De exemplu, „Of!” nu exprimă numai un sentiment (funcţie emotivă), ci şi resimţirea unei dureri.

Întrebări şi teme de evaluare

1. Care este deosebirea dintre comunicarea umană şi cea animală?

2. Daţi exemple din care să reiasă funcţia cathartică a limbajului.

3. Stabiliţi care este diferenţa dintre limbă şi limbaj.

4. Comparaţi cele trei teorii ale însuşirii limbajului.

6. Procese reglatorii

6.1. Motivaţia

Ce este motivaţia?

Mereu ne punem întrebări şi căutăm explicaţii pentru acţiunile noastre sau ale semenilor. De ce învăţăm sau de ce nu învăţăm? De ce decidem să mergem la un film, deşi avem de pregătit o lucrare scrisă pentru a doua zi? De ce prietenul meu nu a venit la întâlnire?

Răspunsurile la aceste întrebări trebuie căutate în domeniul motivaţiei.

Motivaţia reprezintă ansamblul factorilor care declanşează activitatea individului, o orientează către anumite scopuri şi o susţine energetic.

Aceşti factori pot fi numiţi generic *motive*.

Orice act de conduită este motivat, chiar dacă uneori nu ne dăm seama de ce facem o acţiune sau alta. Studiul motivaţiei are în vedere analiza factorilor care determină comportamentul şi a mecanismelor care le explică efectele. Sub efectul stimulărilor interne sau externe, motivele aduc individul în stare de acţiune şi îi susţin activitatea o perioadă de timp, în ciuda obstacolelor care pot apărea. De asemenea, ele pot determina individul să urmărească un scop sau altul şi să stabilească o anumită ierarhie între scopurile posibile.

Deducem, aşadar, că motivaţia are rolul de activizare şi de mobilizare energetică, precum şi de orientare, de direcţionare a conduitei într-un anumit sens. Motivaţia este o sursă de activitate şi, de aceea, este considerată „motorul” personalităţii.

Dimensiunea structurală a motivaţiei

Repertoriul motivaţional al personalităţii este extrem de divers. El include: trebuinţe, impulsuri, dorinţe, intenţii, aspiraţii, interese.

Trebuinţa este expresia psihică a necesităţilor înnăscute sau dobândite ale omului.

Ea se manifestă ca un semnal de alarmă care îl determină pe individ să acţioneze în vederea satisfacerii ei. Facem distincţia între trebuinţe care corespund nevoilor fiziologice ale organismului şi trebuinţe care depind de condiţiile sociale ale omului.

Unele trebuinţe semnalează apariţia unui dezechilibru în organism. De exemplu, atunci când nu mâncăm, foamea indică deficitul de substanţe nutritive, ceea ce se traduce în plan psihic prin apariţia unei trebuinţe, trebuinţa de hrană. La fel apar şi alte trebuinţe : de apă, de odihnă. Constatăm deci că unele dintre acţiunile noastre au la bază trebuinţe biologice care îşi au sursa într-un deficit.

Există însă şi trebuinţe ce exprimă nevoia de explorare a mediului înconjurător, nevoia de activitate, de manipulare a obiectelor. În aceste situaţii, individul pare a căuta stimularea, creşterea tensiunii, dezechilibrul. Trebuinţa de stimulare, de activitate a fost pusă în evidenţă în cadrul unui experiment :

Experiment

Efectele privaţiunii senzoriale

Subiecţii sunt culcaţi confortabil, în repaus total, într-o cameră în care contactul cu realitatea înconjurătoare este complet întrerupt. Ei văd doar o lumină difuză printr-o pereche de ochelari translucizi, aud numai un zgomot uşor al instalaţiei de aer condiţionat şi nu au senzaţii tactile, deoarece mâinile sunt înmănuşate şi introduse în cilindri de carton. În ciuda unei sume mari de bani care le este oferită, cei mai mulţi subiecţi nu pot suporta această situaţie mai mult de două, trei zile, deoarece, după douăsprezece ore de privare senzorială, apar tulburări extrem de neplăcute : halucinaţii, scăderea capacităţilor intelectuale şi motorii, tulburări emoţionale. Subiecţii preferă să fie expuşi la solicitări care cer eforturi mari decât să repete situaţia de privare senzorială.

Concepte-cheie

- trebuinţă
- impuls
- dorinţă
- intenţie
- scop

Comportamentul uman poate fi motivat şi de trebuinţa de apreciere, trebuinţa de performanţă şi realizare de sine, trebuinţa de comunicare, trebuinţa de cunoaştere, trebuinţa de integrare în grup. Aceste trebuinţe se formează o dată cu lărgirea experienţei de viaţă a fiecăruia şi în funcţie de condiţiile socio-culturale în care omul trăieşte. În astfel de trebuinţe, factorul cognitiv şi cel social au un rol important.

Impulsul se naşte o dată cu trebuinţa şi constă, din punct de vedere fiziologic, în apariţia unei excitabilităţi accentuate a centrilor nervoşi corespunzători. Din punct de vedere psihologic, impulsul se trăieşte ca o stare de activare, de tensiune, de pregătire a acţiunii. Impulsul declanşează un răspuns (o serie de acţiuni) destinat atingerii obiectivului – satisfacerea trebuinţei. Satisfacerea trebuinţei înseamnă şi reducerea tensiunii din organism.

Cele două componente structurale ale motivaţiei – trebuinţa şi impulsul – nu pot fi separate. Ele alcătuiesc o unitate, deoarece sunt două laturi ale aceluiaşi fenomen :

Trebuinţă → Impuls → Răspuns → Ţintă → Reducerea trebuinţei

Trebuinţele pot fi satisfăcute de o gamă variată de obiecte sau situaţii. Când trebuinţa devine conştientă de obiectul său, ea se transformă în *dorinţă*. Oamenii pot controla voluntar selecţia, împlinirea sau reprimarea dorinţelor. Întemeietorul psihanalizei, Sigmund Freud, vorbeşte despre acest mecanism de reprimare a dorinţelor care sunt inacceptabile din punct de vedere moral, social sau de împlinire a lor într-o formă admisă de societate.

Intenţia marchează orientarea motivului spre scopuri sau proiecte. Ea se referă la ceea ce individul încearcă să facă. Există intenţii imediate şi pe termen scurt (intenţia de a cumpăra o carte), dar şi intenţii pe termen lung (intenţia de a urma o facultate).

Scopul este prefigurarea mentală a rezultatului, a efectului dorit. De multe ori, la întrebarea „De ce întreprinde omul o anumită acţiune?", răspundem indicând scopul acţiunii. Scopul nu se identifică însă cu motivul. În timp ce *motivul este factorul declanşator al acţiunii*, *scopul este anticiparea, proiecţia punctului terminus al acţiunii*. De exemplu, scopul poate fi obţinerea unui premiu la olimpiada naţională de psihologie, dar motivul este intrarea fără admitere la facultatea de psihologie ori nevoia de performanţă, de afirmare.

Interesul este o componentă motivaţională complexă, care exprimă orientarea activă, relativ stabilă a personalităţii umane spre anumite domenii de activitate, obiecte sau persoane. Interesele se formează în cursul activităţii, în strânsă legătură cu trebuinţele, intenţiile, scopurile, aspiraţiile, dar şi cu aptitudinile persoanei. Poţi manifesta interes faţă de o disciplină şcolară, faţă de o anumită profesiune sau faţă de o activitate pentru timpul liber. Interesele copiilor sunt mai puţin stabile decât cele ale adulţilor.

Chestionarele care privesc dinamica intereselor au scos în evidenţă diferenţele individuale în această privinţă. Cunoaşterea intereselor permite consilierea elevilor în ceea ce priveşte opţiunea lor profesională. S-a constatat că reuşita într-o meserie depinde nu numai de aptitudini, ci şi de interesul manifestat pentru meseria respectivă.

Oamenii acţionează pentru satisfacerea trebuinţelor, dorinţelor, aspiraţiilor, intereselor. Uneori se interpun obstacole de ordin fizic, moral, social sau psihologic, care împiedică realizarea acestora. Individul trăieşte atunci un sentiment de frustrare care duce la apariţia unor reacţii dintre cele mai variate: agitaţie, agresivitate, apatie, evaziune în imaginar, compensare.

Formele motivaţiei

Motivaţia umană se caracterizează prin *varietate* şi *ierarhie*. Propunerile de sistematizare sunt numeroase şi diverse.

Cea mai frecventă distincţie se face între *motivaţia extrinsecă* şi *motivaţia intrinsecă*. *Motivele extrinseci* îşi au sursa în afara activităţii desfăşurate. Dacă un elev învaţă pentru a obţine anumite recompense (note bune, aprecieri din partea profesorilor sau colegilor, laude sau chiar cadouri din partea părinţilor), atunci motivele sunt considerate extrinseci. Activitatea desfăşurată nu reprezintă decât un mijloc pentru îndeplinirea unui scop. Elevul realizează activitatea de învăţare nu pentru plăcerea de a învăţa şi de a dobândi cunoştinţe, ci pentru anumite consecinţe pe care le doreşte.

Concepte-cheie

- motivaţii extrinseci
- motivaţii intrinseci

Motivele intrinseci îşi au sursa în însăşi activitatea desfăşurată şi se satisfac prin îndeplinirea acelei activităţi. Când citim o carte sau ne plimbăm pentru plăcerea pe care ne-o provoacă aceste activităţi, vorbim despre prezenţa motivelor intrinseci. Pentru geniile creatoare, pasiunea este motivul activităţii lor. Nu ne putem imagina

că Pasteur sau soţii Curie puteau fi animaţi de dorinţa de a obţine o recompensă. Pentru perioade lungi de timp, ei uitau de odihnă, chiar şi de hrană, fiind absorbiţi de febra creaţiei.

Concepte-cheie

- motivaţie înnăscută
- motivaţie dobândită

În practica educaţională, constatăm că activitatea de învăţare este motivată atât extrinsec, cât şi intrinsec. Un elev poate să înveţe la o disciplină pentru că îl interesează şi îl pasionează domeniul respectiv, dar şi pentru că vrea să-şi impresioneze colegii ori profesorii prin cunoştinţele sale. De asemenea, în anumite condiţii, o motivaţie extrinsecă poate da naştere uneia intrinseci. Un elev care învaţă la început pentru a lua note bune sau pentru a face plăcere părinţilor poate ajunge să înveţe din interes şi pasiune pentru domeniul respectiv.

O altă distincţie se face între *motivaţia înnăscută sau primară* şi *motivaţia dobândită sau secundară*. Motivaţia înnăscută (primară) este legată de procesele de dezvoltare, maturizare şi homeostazie ale organismului. Satisfacerea motivelor primare este absolut necesară pentru menţinerea echilibrului organismului. Din această categorie fac parte trebuinţele biologice (foamea, setea, impulsul sexual). La acestea se adaugă trebuinţele de explorare, de activitate, de manipulare a obiectelor, numite şi *trebuinţe funcţionale*. La om, ele sunt modelate de viaţa socială, de cultură, de experienţa individului. O trebuinţă precum foamea declanşează mecanisme de reglare fiziologică pe care le putem considera identice la om şi la animalele superioare. Însă comportamentul alimentar al omului este mult mai complex : are preferinţe culinare, mesele se servesc la ore fixe urmând un adevărat ritual, se respectă anumite reguli alimentare.

Motivaţia secundară este dobândită pe parcursul vieţii sub influenţa experienţei şi a condiţiilor socio-culturale. Din această categorie fac parte : trebuinţa de comunicare, trebuinţa de succes, trebuinţa de aprobare, trebuinţa de autorealizare, trebuinţa de cunoaştere.

Activitate

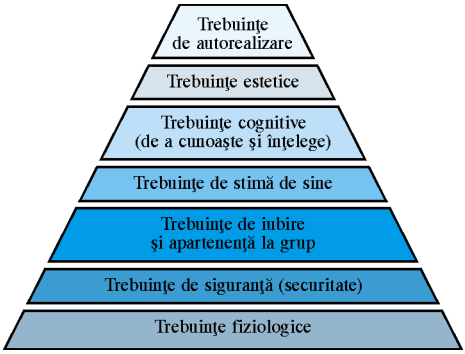
Alcătuiţi o listă cu motivele care vă determină să învăţaţi la psihologie. Grupaţi aceste motive în extrinseci şi intrinseci.

O clasificare interesantă a varietăţii trebuinţelor care stau la baza activităţii umane este cea realizată de psihologul american Abraham Maslow. Modelul ierarhic al trebuinţelor umane, dispus sub forma unei piramide, cuprinde următoarele categorii de trebuinţe :

a) *trebuinţe fiziologice* (foamea, setea, trebuinţa sexuală) ;
b) *trebuinţe de securitate* (apărare, protecţie, echilibru emoţional) ;
c) *trebuinţe de iubire şi apartenenţă la grup* (trebuinţa de a fi acceptat, de a aparţine unei comunităţi, trebuinţa de a primi şi oferi afecţiune) ;
d) *trebuinţe de stimă de sine* (trebuinţa de a beneficia de aprobare şi recunoaştere, trebuinţa de prestigiu, trebuinţa de a atinge obiective) ;
e) *trebuinţe cognitive* (trebuinţa de a înţelege, de a cunoaşte, de a explora) ;
f) *trebuinţe estetice* (trebuinţa de frumos, de simetrie, de ordine) ;
g) *trebuinţe de autorealizare* (trebuinţa de a-şi realiza potenţialul creativ, de a găsi autoîmplinirea).

Abraham Maslow (1908-1970), psiholog american

Maslow repartizează aceste trebuinţe în două mari categorii: *trebuinţe de deficienţă* (care apar în urma unei lipse şi care includ primele patru clase de trebuinţe) şi *trebuinţe de creştere* (care exprimă dorinţa omului de a avea succes, de a şti, de a-şi satisface aptitudinile şi includ ultimele trei clase de trebuinţe).


Trebuinţe de autorealizare
Trebuinţe estetice
Trebuinţe cognitive (de a cunoaşte şi înţelege)
Trebuinţe de stimă de sine
Trebuinţe de iubire şi apartenenţă la grup
Trebuinţe de siguranţă (securitate)
Trebuinţe fiziologice
Figura nr. 1. *Piramida trebuinţelor* (A. Maslow)

Sistemul lui Maslow presupune o ordine de prioritate, în sensul că individul va acţiona pentru satisfacerea trebuinţelor fiziologice înaintea celor de securitate, a trebuinţelor de securitate înaintea celor de iubire şi apartenenţă etc.; de asemenea, cu cât o trebuinţă se află mai spre vârful piramidei, cu atât ea este mai specific umană, iar satisfacerea ei produce mulţumire şi dezvoltă o tensiune plăcută în organism.

Cercetări ulterioare au arătat însă că ordinea trebuinţelor nu este totdeauna aceeaşi. Vârsta şi trăsăturile de personalitate pot determina modificări în ceea ce priveşte priorităţile motivaţionale. Pentru tineri trebuinţa de realizare este foarte importantă şi se dezvoltă mai mult, în timp ce trebuinţa de stimă rămâne mai slab exprimată. De asemenea, scrierile biografice au arătat că anumite personalităţi au o trebuinţă de realizare atât de puternică încât nu mai contează nici măcar satisfacerea trebuinţelor fiziologice. În perioada studiilor sale la Sorbona, Marie Curie a fost găsită de mai multe ori leşinată din cauza lipsei de hrană.

La originea comportamentelor noastre nu se află un singur motiv, ci o constelaţie motivaţională, un ansamblu de factori conştienţi şi inconştienţi, fiziologici, intelectuali, afectivi, sociali, care sunt într-o interacţiune permanentă. De aceea spunem că acţiunile umane sunt plurimotivate.

Motivaţie şi performanţă

Nivelul de aspiraţie

Cum se poate explica faptul că aceeaşi notă obţinută la o disciplină de învăţământ (nota 7, de exemplu) îl bucură foarte mult pe un elev, în timp ce pe altul îl întristează? Cei doi elevi apreciază diferit aceeaşi notă pentru că, pe baza rezultatelor obţinute în prealabil, au un *nivel de aspiraţie* diferit. Elevul cu un nivel de aspiraţie ridicat va considera nota 7 un eşec, în timp ce elevul cu un nivel de aspiraţie scăzut va considera nota 7 un succes.

Nivelul de aspiraţie este definit drept standardul pe care o persoană se aşteaptă şi speră să-l atingă într-o sarcină dată.

În motivarea actelor de conduită, nivelul de aspiraţie are un rol important, deoarece eforturile pe care le facem pentru îndeplinirea unei sarcini sunt în funcţie de acest nivel. Pe de o parte, nivelul de aspiraţie ne impulsionează în realizarea diferitelor activităţi, iar pe de altă parte, rezultatele obţinute influenţează nivelul de aspiraţie. Cercetările efectuate au arătat că succesul face să crească nivelul de aspiraţie, în timp ce eşecul îl coboară. Există însă şi diferenţe individuale. Persoanele foarte ambiţioase nu renunţă la ţelurile lor, chiar dacă au avut un eşec. Aceste reacţii atipice se datorează atât trăsăturilor de personalitate, cât şi mediului familial şi educaţiei.

Nivelul de aspiraţie trebuie să fie în concordanţă cu posibilităţile individului. Cunoaşterea propriilor posibilităţi este foarte importantă. Un nivel de aspiraţie mult prea înalt în raport cu posibilităţile reale este dăunător deoarece ne poate angaja în activităţi pe care nu le putem îndeplini şi ne vom alege doar cu insuccese şi decepţii. Sentimentul înfrângerii este demobilizator. El atrage după sine pierderea încrederii în forţele proprii, frustrarea şi chiar resemnarea. La fel de dăunător poate fi şi un nivel scăzut al aspiraţiilor în raport cu posibilităţile reale, deoarece împiedică progresul individului, iar capacităţile sale rămân nevalorificate.

Optimul motivaţional

Motivaţia reprezintă o condiţie esenţială pentru reuşita unei activităţi. Una dintre problemele care se ridică este următoarea: Cât de puternică trebuie să fie motivaţia pentru a obţine performanţe înalte în activităţile desfăşurate?

Concepte-cheie

- supramotivarea
- submotivarea

Atât motivarea prea intensă (*supramotivarea*), cât şi motivarea prea scăzută (*submotivarea*) într-o activitate pot conduce la rezultate slabe sau chiar la eşec. Supramotivarea determină o mobilizare energetică maximă şi o tensiune emoţională care pot avea drept consecinţe blocajul psihic, stresul, dezorganizarea conduitei şi, în final, eşecul. Submotivarea conduce la o insuficientă mobilizare energetică, la tratarea cu superficialitate a sarcinilor, iar, în final, rezultatul este nerealizarea scopului propus.

Care este nivelul optim al motivaţiei? Răspunsul la această întrebare se regăseşte în *legea optimului motivaţional*, conform căreia creşterea performanţei este proporţională cu intensificarea motivaţiei numai până la un punct, dincolo de care începe stagnarea şi chiar regresul. Momentul în care începe declinul depinde de complexitatea şi dificultatea sarcinii. În cazul sarcinilor simple, de rutină, zona critică a motivaţiei apare la un nivel mai ridicat, în timp ce în cazul sarcinilor complexe zona critică se situează la un nivel mai scăzut (vezi figura nr. 2).

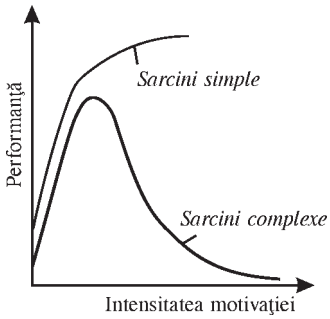


Figura nr. 2. *Relaţia dintre performanţă şi intensitatea motivaţiei*

Nivelul optim al motivaţiei depinde nu numai de dificultatea sarcinii, ci şi de particularităţile psihice individuale: emotivitate, echilibru, stăpânire de sine. Persoanele care aparţin tipului puternic, echilibrat sunt capabile să suporte tensiuni psihice semnificative, provocate de stări motivaţionale mai ridicate sau de sarcini mai dificile. Persoanele care aparţin tipului slab şi celui dezechilibrat nu reuşesc o asemenea performanţă. Eficienţa activităţii este maximă la o anumită mărime a intensităţii motivaţiei, numită *optim motivaţional*. El diferă de la o activitate la alta şi de la o persoană la alta.

Întrebări şi teme de evaluare

1. Explicaţi rolul motivaţiei în activitatea umană.

2. Analizaţi categoriile de trebuinţe propuse de Abraham Maslow şi ierarhizaţi-le în funcţie de propriile priorităţi. Argumentaţi alegerea făcută.

3. Realizaţi o scurtă compunere cu tema „Motivaţie şi reuşită şcolară”.

6.2. Afectivitatea

Procesele afective: definiţie şi caracterizare

Imaginează-ţi că te confrunţi cu următoarele situaţii: a) te prezinţi nepregătit la examen; b) eşti prins copiind la teză; c) ai obţinut o bursă de studii la Paris; d) te desparţi de un prieten adevărat care se mută în altă localitate; e) eşti pedepsit pe nedrept (primeşti nota 2 pe motiv că ai suflat colegului de bancă, ceea ce nu este adevărat).

Ce putem constata din aceste exemple? Fiecare situaţie, chiar şi imaginată, nu ne lasă indiferenţi, ci are un ecou, o anumită rezonanţă în conştiinţă. Unele evenimente ne bucură, altele ne întristează, unele fapte trezesc entuziasm, în timp ce altele determină indignare. Aceste trăiri reprezintă o parte dintre reacţiile noastre la evenimentele şi situaţiile cu care ne confruntăm în existenţa cotidiană. Ele sunt culoarea şi substanţa experienţelor individuale.

Relaţiile noastre cu mediul înconjurător sunt reflectate sub formă de *trăiri afective*. Natura acestor trăiri este în strânsă legătură cu trebuinţele, interesele, aspiraţiile persoanei. Dacă trebuinţele sunt satisfăcute, efectul emoţional este pozitiv, implicând plăcere, satisfacţie, bucurie. Nesatisfacerea trebuinţelor determină nemulţumire, indignare, tristeţe. Fiecare individ îşi reflectă propriile situaţii şi experienţe de viaţă. De aici rezultă marea diversitate a trăirilor afective. Aşa se explică faptul că aceeaşi situaţie poate declanşa trăiri afective diferite la persoane diferite. De exemplu, o excursie la munte în timpul iernii poate fi atractivă şi un prilej de bucurie pentru un elev care iubeşte muntele şi sporturile de iarnă. Ea poate fi mai puţin „gustată” de un elev pentru care vara este anotimpul preferat şi marea, locul principalelor bucurii. Explicaţia variabilităţii subiective a proceselor afective nu ţine de structurile de cunoaştere ale subiecţilor, ci de structurile lor motivaţionale.

Procesele afective sunt stări sau trăiri subiective care reflectă relaţiile omului cu lumea înconjurătoare, măsura în care necesităţile lui interne sunt sau nu satisfăcute. Ansamblul proceselor afective (emoţii, dispoziţii, sentimente, pasiuni) constituie **afectivitatea**.

Particularităţile proceselor afective

În psihologia românească, o preocupare sistematică pentru studiul afectivităţii a avut psihologul Vasile Pavelcu. El a surprins o serie de caracteristici ale proceselor afective:

a) Nota distinctivă a proceselor afective este *subiectivitatea*. Orice fenomen psihic este subiectiv, în sensul că aparţine unui subiect, dar trăirile afective exprimă această caracteristică la nivelul cel mai înalt. Ele depind de trebuinţele noastre actuale. Modul în care reacţionăm afectiv la o anumită situaţie dezvăluie natura trebuinţelor noastre şi gradul lor de satisfacere.

b) Procesele afective implică o *apreciere*, o *evaluare*. Ele traduc utilitatea obiectelor sau situaţiilor, importanţa lor pentru subiect. Plăcerea, satisfacţia, bucuria ne informează că un obiect ne convine, corespunde trebuinţelor noastre, în timp ce neplăcerea, insatisfacţia ar fi semnele valorii negative a obiectelor sau situaţiilor care le-au declanşat. Un sentiment este şi o atitudine favorabilă sau nefavorabilă faţă de o persoană, faţă de un eveniment sau situaţie.

c) Procesele afective au o *valoare motivaţională*. Orice stare afectivă posedă o încărcătură energetică, o tensiune care o poate transforma în forţă declanşatoare a

acţiunii. Trăirea afectivă nu este doar un însoţitor al motivului acţiunii, ci poate deveni, ea însăşi, un motiv. Trebuinţa şi starea afectivă, în relaţiile lor dinamice, îndeplinesc fiecare rolurile de cauză şi efect. De aceea se spune că procesele afective pot fi considerate motive active în plină desfăşurare, pe când motivele ar putea reprezenta cristalizări ale proceselor afective.

Vasile Pavelcu (1900-1991), psiholog român, profesor la Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi, are contribuţii în domeniul psihologiei afectivităţii şi structurii personalităţii. Lucrări: 1938 – *Caracterele afectivităţii*; 1969 – *Din viaţa sentimentelor*; 1965 – *Drama psihologiei*; 1970 – *Invitaţie la cunoaşterea de sine*; 1982 – *Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii*.

d) *Polaritatea* proceselor afective indică tendinţa acestora de a gravita în jurul polului pozitiv sau negativ, de a forma cupluri contrare (bucurie – tristeţe, iubire – ură, admiraţie – dispreţ). Viaţa afectivă se prezintă ca o alternanţă a contrastelor. Iubirea se transformă în contrariul ei când ne simţim trădaţi, admiraţia se transformă în dispreţ când aşteptările ne sunt înşelate.
Vasile Pavelcu atrage atenţia asupra faptului că dinamica vieţii afective confirmă dictonul „extremele se ating". Iubirea este mai aproape de ură decât de indiferenţă, gelozia apare drept „energia iubirii convertită în ură".

e) *Mobilitatea* proceselor afective exprimă trecerea de la o trăire afectivă la alta (de la iubire la ură, de la admiraţie la dispreţ), dar şi trecerea de la o fază la alta în interiorul aceleiaşi trăiri afective, treceri realizate în funcţie de situaţie şi de solicitări. O mobilitate extremă a trăirilor afective indică însă *instabilitatea afectivă* a individului. Aceasta este semnul unei imaturităţi afective sau al unei boli psihice. Stabilitatea afectivă reflectă maturizarea personalităţii.

f) Procesele afective sunt caracterizate şi printr-o anumită *intensitate* (forţă, tărie, profunzime) şi *durată* (persistenţă în timp). Intensitatea şi durata sunt dependente de tipul trăirii afective, dar şi de particularităţile subiectului şi ale situaţiei.

Formele vieţii afective

Sfera afectivităţii umane este extrem de bogată şi de variată. Ea include toată gama trăirilor care reflectă relaţiile dintre individ şi mediul înconjurător. Vom regăsi deci în cadrul afectivităţii: *emoţii*, *dispoziţii*, *sentimente* şi *pasiuni*.

Emoţiile sunt trăiri afective de scurtă durată, de intensitate variabilă, care exprimă reacţiile noastre la situaţiile, evenimentele cu care ne confruntăm.

Emoţiile au un *caracter situaţional* şi o *orientare* bine determinată. Nu ne este frică în general, ci de ceva anume, bine precizat. Emoţiile pot fi declanşate de o împrejurare reală sau de una imaginată. Gândul că profesorul va depista faptul de a fi copiat tema de la un coleg îl face pe elev să-i fie frică de întâlnirea cu profesorul. Există o mare varietate de emoţii. Bucuria, tristeţea, admiraţia, dispreţul, surpriza, dezgustul, ruşinea, nemulţumirea, frica, furia, speranţa, mila sunt numai câteva dintre emoţiile pe care le trăim.

Concepte-cheie

- emoţii
- dispoziţii
- sentimente
- pasiuni

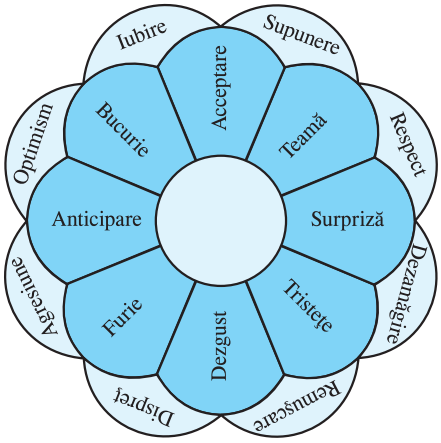


Figura nr. 1. *Cele opt emoţii de bază şi derivatele lor* (R. Plutchik)

Psihologul american R. Plutchik consideră că există opt emoţii de bază: *teama*, *surpriza*, *tristeţea*, *dezgustul*, *furia*, *anticiparea*, *bucuria* şi *acceptul*. Celelalte emoţii ar rezulta din combinarea acestora. De exemplu, dispreţul ar rezulta din combinarea furiei cu dezgustul (vezi figura nr. 1).

Emoţiile variază ca intensitate de la forme uşoare sau moderate la forme intense sau foarte intense. De exemplu, tristeţea poate varia de la o uşoară mâhnire până la tristeţe profundă sau disperare. Frica poate trece de la o imperceptibilă teamă până la frica paralizantă (groaza). Atunci când emoţiile sunt foarte intense, vorbim de *emoţii-şoc* sau *afecte.* Au fost identificate patru emoţii-şoc tipice: *groaza*, *furia*, *disperarea* (tristeţea profundă) şi *bucuria explozivă*. Ele se caracterizează prin apariţie bruscă şi durată scurtă, o desfăşurare tumultuoasă şi o expresivitate accentuată. Afectele tind să scape controlului conştient. Este motivul pentru care, sub influenţa lor, oamenii pot săvârşi fapte necugetate. Când sunteţi foarte furioşi, prietenii vă recomandă să respiraţi adânc, să număraţi în gând până la 10 pentru a putea depăşi momentul maximei intensităţi a afectului şi a nu întreprinde vreo acţiune pe care apoi să o regretaţi.

Dispoziţiile sunt trăiri afective difuze şi generalizate, de intensitate redusă, care pot dura multă vreme, dând astfel o anumită tonalitate întregii noastre vieţi psihice. Când cineva este bine dispus, vede totul în culori luminoase şi se bucură de cele mai neînsemnate lucruri. Dimpotrivă, când este prost dispus, vede numai aspectele neplăcute ale existenţei, nu are chef de nimic, caută motive de ceartă cu cei din jur.

Dispoziţiile alcătuiesc un fel de fond emoţional care controlează comportamentul o perioadă mai lungă sau mai scurtă de timp. Spre deosebire de emoţii, în cazul cărora omul este conştient de obiectul sau situaţia care i-a provocat emoţia, dispoziţiile afective par să nu fie legate de o situaţie anume. Ceea ce nu înseamnă însă că ele nu au o cauză, chiar dacă individul nu-şi dă seama de existenţa acesteia. Uneori, cauzele sunt de ordin intern: oboseala, starea de sănătate, resursele energetice. Alteori, ele sunt de ordin extern: atmosfera de la locul de muncă, climatul familial, relaţiile cu prietenii.

Sentimentele sunt trăiri afective complexe, de lungă durată, stabile şi de intensitate moderată. Gama sentimentelor umane este foarte diversă. Pentru a denumi sentimentele se utilizează de multe ori aceiaşi termeni ca şi în cazul emoţiilor: iubire, ură, simpatie, antipatie, gelozie, invidie, admiraţie, recunoştinţă. Acest lucru se datorează faptului că sunt trăite similar, se află în consonanţă şi, adesea, trec unele în altele. Ele nu trebuie confundate. Sentimentul este o emoţie repetată, stabilizată şi generalizată, ce persistă în timp şi rezistă la diverşi factori perturbatori. Nu poate fi confundată prima emoţie a îndrăgostirii cu sentimentul iubirii.

Prin gradul lor de stabilitate şi generalitate, sentimentele devin adevărate *atitudini afective* faţă de obiecte, evenimente, persoane semnificative pentru individ. Sentimentele se nasc şi se dezvoltă în timp. Orice sentiment are o desfăşurare procesuală care cuprinde faze relativ distincte. Se delimitează o fază de *cristalizare*, echivalentă cu structurarea şi

constituirea sentimentelor, o fază de *maturizare*, care înseamnă stabilitate, constanţă, organizare a sentimentelor, şi o fază de *decristalizare*, când sentimentele slăbesc, se sting prin uzură, saţietate sau suprasolicitare.

În structurarea sentimentelor intervin elemente de ordin cognitiv şi volitiv. Sentimentele presupun un control conştient, o analiză raţională în vederea înţelegerii şi justificării atitudinii respective, precum şi efort voluntar în vederea realizării năzuinţelor. Sentimentele pot fi în relaţie cu anumite valori şi atunci facem distincţie între sentimente morale, sentimente estetice şi sentimente intelectuale. Sentimentele au fost generos ilustrate în creaţiile artistice şi literare.

Pasiunile sunt trăiri afective foarte intense, stabile, de lungă durată, care antrenează întreaga personalitate. Pasiunile sunt foarte active. Ele îl stăpânesc pe om şi îl împing cu putere într-o anumită direcţie, în desfăşurarea unei activităţi. Omul stăpânit de o pasiune îşi mobilizează toate energiile şi demonstrează o neobişnuită tenacitate în promovarea acestora.

Din punct de vedere valoric, pasiunile pot fi pozitive (nobile, constructive) sau negative (pasiuni oarbe, numite patimi sau vicii). Iubirea pasională, pasiunea pentru un domeniu ştiinţific, artistic, ori pasiunea de colecţionar sunt tot atâtea pasiuni nobile, constructive. Gelozia, avariţia, patima jocurilor de noroc, dependenţa de droguri, alcoolismul sunt pasiuni oarbe sau vicii care au ca efect bulversarea vieţii psihice ori degradarea fizică şi morală a omului. Ele pot atinge o intensitate patologică care face ravagii în personalitatea individului şi sfârşesc prin adevărate psihoze pasionale. Personaje literare celebre: Othello, Harpagon, Hagi-Tudose, Phedra, ilustrează consecinţele nefaste ale dominaţiei patimilor.

Dicţionar

psihoză
boală psihică manifestată prin grave tulburări ale afectivităţii, gândirii şi comportamentului, de care bolnavul nu este conştient.

Activitate

Găsiţi fragmente literare care ilustrează manifestări ale diferitelor sentimente şi pasiuni.

Manifestările procesului emoţional

Studiul proceselor afective se face luând ca fenomen tipic emoţia. Adesea se preferă termenul *emoţie* pentru a desemna toată gama trăirilor afective. Orice proces emoţional are o configuraţie complexă care implică: a) modificări organice, vegetative; b) manifestări comportamentale; c) trăirea afectivă. Aceste laturi alcătuiesc o unitate, căci trăirea subiectivă are la bază mecanisme neurosomatice fără de care nu poate să apară.

a) *Modificările organice*. Pentru a pune în evidenţă modificările organice care au loc în procesul emoţional, au fost înregistrate, cu aparate speciale, activitatea cardiovasculară (ritmul cardiac), activitatea sistemului circulator (pulsul, tensiunea), tonusul muscular, conductanţa pielii (reacţia electrodermală), ritmul respiraţiei, diametrul pupilei, compoziţia chimică a sângelui, secreţia salivară. S-a constatat că apariţia unei emoţii determină perturbări ale ansamblului acestor componente. Unele dintre ele sunt uşor de constatat prin manifestările lor exterioare: paloare, înroşire, tremur, lacrimi, transpiraţie.

Nu se poate vorbi despre modificări fiziologice specifice fiecărui tip de emoţie. În consecinţă, nu se poate determina, pe baza înregistrării acestor modificări, ce emoţie

trăieşte persoana respectivă. De exemplu, tremurul poate apărea în emoţiile de frică, de furie, dar şi într-o stare neemotivă, ca efect al oboselii sau al consumului exagerat de cafea. De asemenea, s-a constatat că indivizii plasaţi în aceeaşi situaţie emoţională pot avea reacţii diferite.

Cercetările experimentale au scos în evidenţă faptul că reacţiile cele mai frecvente care apar în emoţia de frică sunt accelerarea ritmului respiraţiei şi creşterea conductanţei pielii. Mânia este însoţită de încetinirea ritmului cardiac, creşterea tensiunii musculare şi creşterea rezistenţei electrice a pielii. Frica şi mânia măresc nivelul colesterolului. Secreţia salivară descreşte în emoţiile de frică şi de mânie, în schimb se accentuează transpiraţia. Cu cât emoţia este mai puternică, cu atât modificările fiziologice sunt mai pregnante.

Aplicaţie

Poligraful sau „detectorul de minciuni”

Subiect supus probei cu „detectorul de minciuni”

Poligraful este un aparat care permite înregistrarea concomitentă a numeroase şi variate reacţii fiziologice. Asocierea emoţiei cu acest ansamblu de modificări şi posibilitatea înregistrării lor cu aparate speciale au sugerat ideea utilizării poligrafului ca tehnică de „detectare a minciunii”. Poligraful înregistrează modificările produse în timpul interogării subiectului, după care înregistrările sunt interpretate. Dintre indicatorii cei mai des utilizaţi – respiraţie, presiune sangvină, tensiune musculară şi reacţie electrodermală – se pare că indicaţiile cele mai sigure cu privire la sinceritatea subiectului sunt date de reacţia electrodermală. Folosirea detectorului de minciuni ca probă în judecarea unui inculpat este deseori contestată deoarece sunt persoane care pot foarte bine să-şi controleze emoţiile şi să nu se trădeze atunci când mint după cum sunt persoane mai emotive, care reacţionează emoţional foarte puternic chiar şi atunci când nu sunt vinovate.

Activitate

Urmăriţi un film în care se foloseşte ca probă „detectorul de minciuni” şi notaţi întrebările care sunt puse subiectului. Analizaţi apoi întrebările puse din punctul de vedere al relevanţei pentru determinarea reacţiei emoţionale a individului.

b) *Manifestările comportamentale.* Emoţiile sunt însoţite de manifestări comportamentale, accesibile observaţiei, şi anume : mimica, pantomimica, expresia vocală. *Mimica* reprezintă ansamblul modificărilor expresive la care participă elementele mobile ale feţei (ochii, sprâncenele, muşchii feţei, buzele). Ea este cea mai elocventă manifestare exterioară a emoţiei, fiind considerată un adevărat „barometru” al emoţiei. Când un om este bucuros sau mânios, i se poate citi pe faţă.

Mimica are o componentă nativă. Acest lucru a fost observat urmărindu-se, comparativ, expresiile faciale ale copiilor foarte mici, orbi din naştere şi ale celor văzători. S-a constatat că râsul, reacţia de frică, mânie, bucurie sunt aceleaşi la cele două categorii de subiecţi. O dată cu vârsta, expresia emoţiilor la orbii nativi slăbeşte şi sărăceşte. Mimica

are deci şi o componentă dobândită, însuşită prin imitaţie şi efort voluntar. Uneori pot apărea discrepanţe între trăirea afectivă şi expresia emoţională. Actorii pot simula o gamă foarte variată de trăiri sufleteşti.

Pantomimica se exprimă în felul de a merge, în mişcările pe care le facem când vorbim, ţinuta corporală. Mersul agale, cu braţele atârnând şi capul aplecat, trădează tristeţea unei persoane. Mersul săltăreţ, cu balansarea puternică a braţelor şi ţinuta dreaptă indică bucuria persoanei.

Expresia vocală se traduce prin modificări în tonalitate, timbru, intensitate, accent, pauze. Vocea se modulează în funcţie de emoţie. În stările de mânie apare tremurul vocii, tonul se ridică, în timp ce în starea de frică se scoate un ţipăt sau se vorbeşte piţigăiat şi repezit. În voioşie apare râsul, iar în mâhnire, oftatul.

Toate aceste modificări comportamentale sunt corelate cu modificările fiziologice şi se organizează în jurul unei trăiri, formând ceea ce se numeşte *conduita emoţional-expresivă*. Modificările fiziologice şi comportamentale sunt foarte puternice în cazul afectelor, în timp ce, în emoţiile obişnuite, ele sunt mai moderate. Conduitele expresive constituie un mod de comunicare, o manieră de a exercita o influenţă asupra celuilalt.

Ilustrare

În cazul furiei, manifestările sunt foarte pregnante. Accesul de furie se manifestă prin înroşirea feţei, ochii par să iasă din orbite şi sunt injectaţi, pulsul se accelerează, persoana începe să gâfâie, se agită, gesticulează, trânteşte obiectele din cale. Există şi situaţii când persoana reacţionează, în mod paradoxal, invers. Sunt aşa numitele *furii palide*, în care persoana devine lividă şi imobilă.

Activitate

1. Descrieţi conduitele emoţional-expresive în cazul altor afecte (frică, tristeţe profundă, bucurie explozivă).
2. Fotografiile de mai jos exprimă diferite emoţii. Descrieţi componentele expresiei faciale şi încercaţi să identificaţi ce tip de emoţie exprimă fiecare.

c) *Trăirile afective* constituie aspectul subiectiv al procesului emoţional şi ţin de experienţa nemijlocită, intimă a persoanei. Trăirile afective pot fi cunoscute prin relatările verbale ale subiecţilor, precum şi prin înregistrarea manifestărilor fiziologice şi comportamentale. Nevoia omului de a comunica trăirile afective creşte o dată cu vârsta. Comunicarea trăirilor afective poate constitui un mijloc de descărcare a tensiunii nervoase. De aceea, în psihoterapie se utilizează diferite procedee (convorbiri, imagini proiective, dramatizări) prin care i se dă pacientului posibilitatea de a-şi exterioriza trăirile afective, mai ales pe cele conflictuale, ceea ce duce la o slăbire a tensiunii nervoase. Trăirile afective sunt exprimate şi prin mijloace artistice şi literare (poezie,

muzică, dans). Orice trăire afectivă trebuie definită în funcţie de context şi prin integrarea în ansamblul manifestărilor emoţionale.

Rolul proceselor afective în activitatea umană

Procesele afective alcătuiesc fondul şi latura energetică a vieţii psihice şi a comportamentului uman. Ele intervin ca surse de energie internă care potenţează activitatea sau chiar ca imbolduri către anumite acţiuni. Unele dintre ele, de exemplu sentimentele, constituie motive de activitate susţinută. Emoţiile nu numai că susţin energetic activitatea omului, dar o pot şi anticipa în coordonatele ei esenţiale.

Funcţia de bază a proceselor afective este aceea de a pune organismul în acord cu situaţia, deci de a regla şi adapta conduita umană. Această funcţie a fost mult timp controversată. Unii psihologi au susţinut că emoţiile, prin starea de agitaţie pe care o generează, dezorganizează conduita umană. La polul opus se situează cei care apreciază că, prin mobilizarea energetică pe care o realizează, emoţiile organizează conduita. Unii fiziologi tratează emoţia ca pe un ansamblu de reacţii cu caracter adaptativ. Modificările organice care se produc ca efecte ale descărcării sistemului nervos vegetativ sunt modificări utile organismului, mai ales în condiţii dificile.

Vasile Pavelcu a susţinut că doar emoţiile dezorganizează conduita, în timp ce sentimentele o organizează. Se apreciază însă că procesele afective pot îndeplini ambele roluri, dar în condiţii diferite. Emoţiile de intensitate medie au, de regulă, un efect dinamizator, adaptativ, în timp ce emoţiile de intensitate maximă au ca efect dezorganizarea conduitei (prin agitaţie inutilă, încremenire în faţa primejdiei, anihilarea acţiunii).

Afectivitatea este o componentă importantă a profilului personalităţii. Multe tipologii temperamentale iau în considerare dimensiunea emoţională în definirea şi diferenţierea temperamentelor. Comportamentul afectiv individualizează persoana în situaţii diferite de viaţă. Perceput de ceilalţi, acest comportament reprezintă un instrument al cunoaşterii interpersonale. Este cheia cu care deschidem poarta către înţelegerea celuilalt.

Întrebări şi teme de evaluare

1. Comparaţi sentimentele cu emoţiile.

2. Explicaţi rolul adaptativ al proceselor afective.

3. Realizaţi un eseu pornind de la afirmaţia lui Vasile Pavelcu : „Cheia înţelegerii altora se află în propriile noastre vibraţii afective”.

4. Alcătuiţi un portofoliu care să conţină : ilustrări literare ale diferitelor trăiri afective ; imagini (din reviste) care să surprindă varietatea expresiilor emoţionale umane.

6.3. Voinţa

Voinţa : definiţie şi caracteristici

În fiecare zi suntem angrenaţi în activităţi dintre cele mai diverse : activităţi de învăţare, activităţi de muncă, activităţi de creaţie, activităţi de relaxare. Chiar dacă sunt activităţi de complexitate diferită, fiecare dintre ele presupune prezenţa unui *scop* şi a *intenţiei de realizare a acelui scop*. Este vorba, de fapt, de apariţia motivaţiei de realizare a unei activităţi. În desfăşurarea unei activităţi apar, în mod inevitabil, şi dificultăţi sau obstacole

pentru a căror depăşire nu este suficientă motivaţia. În asemenea momente intervine acea capacitate a omului pe care o numim *voinţă* şi prin care acesta devine capabil să-şi urmărească cu consecvenţă scopurile propuse, trecând peste diferite obstacole.

Voinţa este un proces psihic reglator care constă în capacitatea de a acţiona în vederea realizării unui scop conştient stabilit, prin depăşirea unor obstacole interioare sau exterioare.

Prin voinţă omul deliberează, iniţiază, organizează, controlează, reglează, amână sau suspendă în mod conştient activitatea. Voinţa se manifestă atât ca iniţiere şi susţinere, cât şi ca frână, abţinere sau amânare a unei activităţi. Imaginaţi-vă că aveţi de învăţat pentru o teză importantă şi dificilă care are loc a doua zi. Pe neaşteptate, primiţi un telefon de la un prieten care vă aminteşte că astăzi este ultima zi când se proiectează un film foarte bun pe care îl aşteptaţi de multă vreme. În aceste condiţii, cel care are voinţă va şti să-şi înfrângă dorinţa de a vedea filmul şi va rămâne să înveţe. Reglajul voluntar s-a manifestat atât în *abţinerea* de la o acţiune (renunţarea la film), cât şi în *iniţierea* acţiunii de repetare a materiei pentru teza de a doua zi.

Concepte-cheie

- obstacol
- efort voluntar

O caracteristică importantă a voinţei constă în faptul că ea nu intră în funcţiune în orice tip de acţiuni, ci doar în cele în a căror realizare apar o serie de obstacole. *Obstacolul* în activitatea voluntară nu are un sens fizic, obiectual, ci unul psihologic, relaţional, reprezentând o confruntare între posibilităţile individului şi condiţiile obiective ale respectivei activităţi. În vederea depăşirii obstacolului, omul îşi mobilizează *efortul voluntar*. Trebuie precizat că efortul voluntar nu se identifică cu efortul fizic, muscular, deşi sunt categorii de sarcini în care este nevoie de forţă fizică pentru depăşirea obstacolului (de exemplu, pentru ridicarea unei greutăţi). În activităţile intelectuale, efortul fizic este minim, însă este considerabil efortul în planul gândirii, al memoriei şi al imaginaţiei. Efortul voluntar presupune mobilizarea şi direcţionarea resurselor fizice, intelectuale şi emoţionale ale omului pentru atingerea scopurilor propuse. Totul se concentrează pe linia realizării scopurilor şi, astfel, voinţa devine o condiţie subiectivă esenţială pentru obţinerea succesului şi a performanţelor înalte în orice fel de activitate.

Exemplu

În biografiile multor personalităţi găsim exemple de mobilizare a efortului voluntar pentru depăşirea diferitelor obstacole şi pentru atingerea ţelurilor propuse. Astfel, celebru este cazul lui Demostene care, bâlbâit din fire, voia, cu orice preţ, să devină un mare orator. La primele sale cuvântări ţinute în adunările publice, Demostene nu a avut succes, deşi avea o bună pregătire juridică, politică, filosofică şi istorică. Cu toate că a fost luat în derâdere şi batjocorit, Demostene nu s-a demoralizat. Eforturile pentru remedierea deficienţelor moştenite au durat ani de zile şi au fost extrem de anevoioase.

Demostene îşi umplea gura cu pietricele, se aşeza pe malul mării şi se străduia să-şi rostească cu glas tare discursurile, accentuând fiecare cuvânt şi repetându-l până reuşea să-l pronunţe corect. El izbuteşte să se facă auzit pe deasupra vuietului valurilor. Pentru a-şi normaliza respiraţia, urcă şi coboară în goană colinele din împrejurimi, recitând pasaje întregi. În plus, Demostene renunţă la orice contact cu lumea, izolându-se ca un sihastru şi, în acest scop, îşi clădeşte un bordei pe malul mării, pe care îl mobilează simplu, cu o masă de scris şi un pat de odihnă. Pentru a înlătura orice ispită a oraşului, spune legenda, îşi rade jumătate din părul de pe cap, căpătând o înfăţişare ridicolă, încât până şi copiii care se jucau în apropiere făceau haz pe socoteala lui. La capătul acestor chinuitoare eforturi, Demostene a avut însă bucuria de a constata anularea defectului ereditar. El devine, astfel, un mare orator, un adevărat „prinţ al cuvântului”.

Actul de voinţă este unul foarte complex, de sinteză, în care sunt antrenate toate celelalte procese psihice şi întreaga personalitate a omului : gândire şi imaginaţie, memorie, afectivitate şi motivaţie, trăsături temperamentale şi caracteriale. Astfel, înainte de a fi efectiv realizate, acţiunile voluntare sunt gândite, planificate în plan mental şi orientate spre scopuri proiectate imaginativ. Numeroase cercetări evidenţiază rolul deosebit al limbajului în realizarea nivelului superior al autoreglării. Cu ajutorul limbajului, omul îşi propune să realizeze acţiunile voluntare, să analizeze şi să raţionalizeze efortul, să inhibe sau să amâne anumite acţiuni.

Fazele actului voluntar

Unele acţiuni voluntare sunt simple şi atunci se ajunge la soluţie sau la scop în mod direct, aproape automat, fără o concentrare intensă sau prelungită. De exemplu : a căuta un cuvânt într-un dicţionar sau a efectua un exerciţiu simplu de calcul aritmetic. Alteori, acţiunile voluntare sunt complexe, de durată (de exemplu, pregătirea unui examen de admitere), iar atingerea scopului se realizează prin parcurgerea mai multor momente sau faze :

a) *Apariţia motivaţiei* (sub formă de impulsuri, tendinţe) de realizare a unei activităţi. Concomitent cu motivaţia şi în strânsă legătură cu ea, apare pe plan mental scopul sau rezultatul acţiunii. Deocamdată nu avem însă exprimată decât o dorinţă care poate rămâne la acest stadiu. Pentru ca acţiunea voluntară să se realizeze este necesar ca dorinţa să se transforme în *intenţie* şi să se prevadă diferite modalităţi de realizare a scopului (se construieşte planul mental al rezolvării acţiunii).

b) *Lupta motivelor* este dată de situaţia în care apar, în acelaşi timp, două sau mai multe motive ce orientează persoana spre scopuri diferite, ce nu pot fi atinse concomitent. Omul este pus atunci în situaţia de a alege, de a opta pentru un motiv sau altul, după o analiză şi o evaluare a acestora. Ceea ce nu este foarte simplu pentru că presupune multe frământări, emoţii şi un consum nervos important atunci când trebuie să alegi între două sau mai multe scopuri (alternative de acţiune) la fel de atrăgătoare. Sunt solicitate intens atât procesele afective, cât şi procesele intelectuale, întrucât trebuie analizate consecinţele unor acţiuni, trebuie comparate şi ierarhizate motivele concurente. Uneori, conflictele motivaţionale au un caracter dramatic.

c) *Decizia* este un moment foarte important al acţiunii voluntare. Pe baza analizei întreprinse în faza anterioară, în care am evaluat şi ierarhizat motivele şi alternativele de acţiune după gradul lor de importanţă sau de eficienţă, se formulează hotărârea de a efectua acţiunea corespunzătoare. Am ales un motiv, le-am inhibat sau le-am amânat pe celelalte şi m-am fixat pentru o variantă concretă a demersului pentru atingerea scopului. În actul deciziei sunt implicate şi trăsăturile de personalitate. Aşa se explică faptul că există oameni care se hotărăsc foarte repede în privinţa motivului şi a alternativei de acţiune, în timp ce alţii sunt şovăitori, oscilează mult între alternativele de acţiune şi se dovedesc incapabili să adopte o hotărâre fermă.

d) *Execuţia hotărârii* este faza prin care se ajunge la atingerea propriu-zisă a scopului. Aceasta reprezintă, de fapt, indicatorul obiectiv al nivelului de dezvoltare a voinţei. Nu este suficient să iei o hotărâre. Trebuie să fii capabil să o duci la îndeplinire pentru că, pe parcursul execuţiei, pot apărea diferite dificultăţi, obstacole ce presupun o mobilizare deosebită a efortului şi menţinerea lui până la atingerea scopului.

e) Pentru anumite acţiuni complexe este nevoie şi de o a cincea fază : *verificarea şi evaluarea rezultatelor* şi formularea unor concluzii pentru activitatea viitoare.

Activitate

Identificaţi în cadrul unei activităţi pe care aţi desfăşurat-o (de exemplu, pregătirea unui examen) fazele actului voluntar.

Calităţile voinţei

Voinţa, ca formă superioară de autoreglare a comportamentului şi activităţii, nu este înnăscută, ci se formează pe parcursul vieţii ca rezultat al executării a numeroase acţiuni voluntare. Întregul proces al dezvoltării voinţei depinde de situaţiile externe, de natura şi caracterul sarcinilor cărora trebuie să le facem faţă, dar şi de particularităţile individuale (tipul de sistem nervos, stabilitate emoţională, tipul de deschidere, temperament, particularităţi ale motivaţiei). Gradul de dezvoltare a voinţei se răsfrânge asupra întregii activităţi a omului şi se exprimă printr-o serie de calităţi precum: puterea voinţei, perseverenţa, independenţa, promptitudinea deciziei.

- *Puterea voinţei* (forţa) exprimă capacitatea individului de a mobiliza şi concentra energia necesară pentru atingerea scopului propus în ciuda oricăror dificultăţi. Forţa voinţei este cu atât mai mare cu cât obstacolul depăşit este mai mare. Omul cu voinţă puternică se caracterizează prin faptul că îşi propune scopuri mai îndepărtate sau mai apropiate şi este capabil să depună eforturi considerabile pentru realizarea lor. Un rol important îl are şi valoarea scopului urmărit. Să ai voinţă înseamnă să ai motivaţie puternică şi să poţi subordona motivele inferioare celor superioare. Opusul acestei calităţi este *slăbiciunea* voinţei, care se manifestă prin imposibilitatea de a te mobiliza în direcţia realizării hotărârilor luate. Există şi o formă patologică a acestei caracteristici, numită *abulie*, şi care se exprimă printr-o stare de indiferenţă, de pasivitate, prin incapacitatea subiectului de a lua o decizie, de a duce la bun sfârşit un proiect.
- *Perseverenţa* presupune menţinerea efortului voluntar atât timp cât este necesar pentru atingerea scopului, în pofida diverselor piedici sau dificultăţi care pot apărea. Opusul ei este *delăsarea*, adică amânarea unei activităţi sau chiar abandonul şi renunţarea la efort, atunci când rezultatele întârzie sau când apar noi obstacole. Perseverenţa nu trebuie însă confundată cu *încăpăţânarea*, care presupune stăruinţa într-o idee sau acţiune, chiar dacă nu ai nici o şansă de reuşită. Încăpăţânarea poate fi rezultatul unor carenţe educaţionale (părinţii au îndeplinit întotdeauna toate moşturile copiilor), dar şi al unei inerţii sau al lipsei de flexibilitate în gândire.
- *Independenţa voinţei* exprimă capacitatea individului de a lua decizii pe baza chibzuinţei proprii şi de a-şi asuma conştient răspunderea faptelor sale. Independenţa dă măsura autodeterminării persoanei în relaţiile cu situaţiile cu care se confruntă sau în relaţiile cu semenii. Această calitate a voinţei este în mare parte rezultatul modului în care familia a încurajat manifestarea comportamentelor independente ale copilului, exprimarea opiniilor, afirmarea liberă a personalităţii lui. Opusul independenţei este *sugestibilitatea*, care se exprimă în adoptarea necritică a opiniilor altora ori în dificultatea de a lua o decizie fără un sprijin din partea altei persoane.
- *Promptitudinea deciziei* se exprimă în rapiditatea cu care omul deliberează într-o situaţie concretă şi adoptă o hotărâre. O asemenea calitate a voinţei presupune analiza rapidă a elementelor implicate în situaţia respectivă, a consecinţelor acţiunii şi adoptarea celei mai bune soluţii. Nu este vorba însă de a lua decizii

pripite şi superficiale ce pot avea consecinţe grave în situaţii critice în care contează foarte mult factorul timp. Opusul promptitudinii este *nehotărârea*, *tergiversarea*, care constă în oscilarea îndelungată între diferite motive şi posibilităţi.

Există şi alte calităţi ale voinţei precum : *stăpânirea de sine*, *fermitatea*, *consecvenţa în urmărirea scopurilor propuse*, *capacitatea de a lucra în mod planificat*. Toate aceste calităţi se află în relaţie de interdependenţă şi condiţionare reciprocă, formând profilul specific al voinţei în plan individual ce se integrează ca o componentă importantă a caracterului.

Activitate

Realizaţi un autoportret care să ilustreze profilul specific al voinţei voastre. Fiecare trăsătură a voinţei trebuie susţinută cu argumente, exemple de situaţii care să susţină alegerea făcută. Discutaţi apoi cu colegul de bancă portretele realizate de fiecare şi formulaţi împreună sugestii pentru corectarea trăsăturilor negative.

Educarea voinţei

Voinţa se formează şi se dezvoltă sub influenţa educaţiei din familie şi din şcoală. În acelaşi timp, pe măsură ce începem să ne cunoaştem propriile capacităţi voluntare şi să le autoevaluăm, putem acţiona în vederea dezvoltării lor. Prin autoeducaţie omul poate face foarte mult în direcţia dezvoltării voinţei.

Greşeala cea mai mare a tinerilor – arată Jules Payot – o constituie „...momentele acestea de vlăguire, de lipsă de orice fel de voinţă, risipite prosteşte într-o lene ruşinoasă. Stai ceasuri întregi la toaletă, îţi pierzi dimineaţa căscând sau frunzărind alene o carte. Nu ştii să iei o hotărâre limpede".

Autoeducaţia voinţei este un proces complex, de durată. Ca orice act de voinţă presupune o motivaţie corespunzătoare, formularea unui scop clar, hotărârea de a trece la acţiune, perseverenţa în realizarea scopului propus. Orice om care se hotărăşte să pornească o asemenea acţiune are nevoie de un „dram" de voinţă. Practic, avem de-a face cu acţiunea de dezvoltare a voinţei prin ea însăşi. Exerciţiul de voinţă nu se realizează neapărat prin fapte mari, ieşite din comun, ci prin acţiuni zilnice, obişnuite, înfăptuite însă cu regularitate, fără nici o abatere. Putem începe prin a ne stabili obiective pe termen mediu (1-2 ani) şi pe termen scurt (o lună) şi prin elaborarea unui program de îndeplinire a acestora. Programul este bine să fie elaborat pe săptămâni.

În biografiile multor personalităţi găsim relatări asupra muncii perseverente şi ordonate desfăşurate pe baza unui program. Titu Maiorescu, la vârsta de 15 ani, făcându-şi bilanţul activităţii din anul care a trecut, îşi propune pentru anul ce urmează următoarele obiective : „Vreau să ştiu cel puţin a ceti toate limbile europene ; perfect însă voi şti limba latină, română, germană, engleză, franceză, semiperfect cea italiană şi cea greacă veche. O să mă apuc în semestrul următor să scriu la *Gazeta Transilvaniei*. O să mă apuc de câteva nuvele umoristice. Afară de aceasta voi căuta să devin între cei dintâi trei ai clasei". Impresionează programul foarte riguros stabilit de Titu Maiorescu, la vârsta de 15 ani, pentru a-şi duce la îndeplinire obiectivele :

„Se trezea la 5,30 dimineaţa. Până la 7,30 lucra şi lua masa. Se ducea apoi la şcoală. Reîntors, îşi făcea lecţiile, studia suplimentar la acele materii unde îşi descoperise

lacune sau insuficienţe, îl ajuta pe tatăl său în copierea memoriilor de tot felul, citea literatură. Se culca la orele 11, deşi uneori miezul nopţii îl prindea în lecturi, de obicei literare. Era cu deosebire sârguincios. Şi cuprindea, matur, în sfera sa de preocupări tot ceea ce privea cultura, altfel zicând formaţia sa spirituală (...). Acest program al unui tânăr de 15 ani, program care poate înfricoşa, a şi fost îndeplinit" (Zigu Ornea).

Activitate

De foarte multe ori vă plângeţi de lipsă de timp. Aţi dori să faceţi mai multe lucruri – să citiţi mai mult, să vă perfecţionaţi o limbă străină, să practicaţi un anumit sport –, dar nu reuşiţi să faceţi toate aceste lucruri din lipsă de timp. Lipsa de timp provine de fapt din absenţa unui program riguros întocmit. Vă propun să întocmiţi un program pentru o săptămână în care să treceţi cu exactitate, pe zile şi pe ore, tot ceea ce veţi face (şcoală, teme, odihnă). În acest program includeţi, zilnic, 1-2 ore pentru activitatea în care aţi dori să faceţi mai mult (de exemplu 1-2 ore de lectură; dacă vă propuneţi o lectură organizată pe teme sau autori câştigul este excepţional). Trebuie să respectaţi întocmai acest program, să nu vă abateţi sub nici o formă de la el cu scuza „acest lucru nu este urgent, pot să-l fac şi mâine". La sfârşitul zilei se face o evaluare a modului în care s-a respectat programul şi se revăd sarcinile de a doua zi. O bună chibzuire a acestui program va asigura evitarea muncii în asalt, distribuirea corectă a diferitelor genuri de activitate. Veţi vedea că lucrând după program mai rămâne timp suficient şi pentru relaxare. Vă puteţi susţine cu colegul de bancă în realizarea programului propus prin evaluări reciproce.
Se recomandă, de asemenea, să ţinem un jurnal zilnic în care să consemnăm progresele sau dificultăţile pe care le întâmpinăm în ceea ce ne-am propus să realizăm.

Întrebări şi teme de evaluare

1. Găsiţi în biografiile diferitelor personalităţi exemple de programe personale de educare a voinţei. Comentaţi în cadrul orelor de clasă modelele găsite.

2. Pentru fiecare calitate a voinţei concepeţi strategii specifice de dezvoltare a acesteia şi de corectare a trăsăturii negative corelate.

6.4. Atenţia

Definiţie şi caracterizare generală

În activitatea cotidiană auzim frecvent remarce de tipul „ai greşit pentru că nu ai fost atent" sau „iată ce bine ai făcut dacă ai fost atent". Cu alte cuvinte, reuşita sau eşecul într-o activitate este condiţionată şi de factorul atenţie. Când daţi o lucrare de control, vi se cere să fiţi atenţi, în sensul că trebuie să aveţi capacitatea de a vă orienta şi concentra asupra sarcinii şi de a ignora orice altceva v-ar putea deranja.

Atenţia constă în orientarea şi concentrarea selectivă a activităţii psihice asupra unor stimuli sau sarcini.

Atenţia apare ca o primă condiţie pentru desfăşurarea unei percepţii optime, pentru rezolvarea adecvată a sarcinilor, a situaţiilor-problemă şi pentru adaptarea comportamentului senzorio-motor, cognitiv şi afectiv la condiţiile externe. Atenţia se manifestă în plan

subiectiv ca o stare de încordare, rezultată din *concentrarea* activităţii psihice asupra unui obiect sau fenomen. În plan comportamental, atenţia se obiectivează prin *selectivitate*, *orientare* şi *activare.*

Concepte-cheie

- selectivitate
- orientare
- concentrare

Selectivitatea este principala caracteristică a atenţiei. Vom înţelege mai bine acest lucru dacă ne gândim la faptul că omul este asaltat în permanenţă de numeroşi stimuli. Din această cantitate ajung în conştiinţă doar o mică parte dintre ei. Se realizează deci o importantă selecţie a stimulărilor şi, pe parcursul procesului, un rol central este îndeplinit de atenţie. Ea se manifestă ca un filtru activ ce potenţează acţiunea anumitor stimuli, favorizează anumite mesaje către instanţele cerebrale superioare şi, în acelaşi timp, suprimă sau ignoră mesajele lipsite de semnificaţie. De exemplu, dacă citim cu interes o carte, textul ne absoarbe toate gândurile, şi ceea ce se petrece în jur (zgomote, conversaţie) nu mai este înregistrat. De asemenea, ni s-a întâmplat probabil multora dintre noi să ne aflăm într-o încăpere aglomerată unde se poartă mai multe conversaţii şi să ne orientăm atenţia spre o singură conversaţie, ignorându-le pe toate celelalte. Exemplele de mai sus arată că atenţia selectează şi suprimă în acelaşi timp. Atenţia la un stimul înseamnă neatenţia la ceilalţi stimuli.

O a doua caracteristică a atenţiei este *orientarea*, *direcţionarea* spre un stimul prezent sau a cărui apariţie este aşteptată în viitorul apropiat. Există situaţii în care un stimul neaşteptat (de exemplu: un zgomot puternic, o lumină intensă, soneria telefonului) provoacă o *reacţie de orientare* către sursa de stimulare. Un răspuns reflex, involuntar, care este, de obicei, de scurtă durată. În alte situaţii însă, orientarea se manifestă sub forma unei atitudini persistente, de aşteptare şi de pregătire. Elevul care aşteaptă subiectul lucrării scrise, pilotul care aşteaptă permisiunea de a ateriza din partea turnului de control, sportivul, la start, care aşteaptă semnalul de pornire sunt doar câteva exemple de orientare a atenţiei în vederea recepţiei optime şi a răspunsului prompt la o categorie de stimuli ce urmează să apară. Nu există atenţie fără orientarea activităţii psihice într-o anumită direcţie.

A treia caracteristică a atenţiei se referă la *intensificarea şi concentrarea optimă a energiei psihonervoase* spre ceea ce constituie obiectul atenţiei. Nivelul activităţii psihice este mai ridicat în cursul concentrării atenţiei, ceea ce face ca obiectul atenţiei să fie reflectat mult mai clar, mai precis, mai pregnant în raport cu fondul.

De exemplu, în timpul unui examen, concentrarea profundă asupra rezolvării subiectelor se datorează focalizării atenţiei în paralel cu inhibarea relativă a altor zone corticale şi cu limitarea acţiunii stimulilor colaterali. Aşadar, suntem atât de absorbiţi de subiecte (care au o semnificaţie deosebită pentru noi), încât facem abstracţie de factorii perturbatori, interni sau externi (zgomot, oboseală, lumină proastă, frig sau căldură excesivă). Concentrarea atenţiei asupra obiectelor şi fenomenelor înconjurătoare sau asupra propriilor idei, reprezentări şi acţiuni are ca efect creşterea eficienţei activităţii de cunoaştere.

Aceste dimensiuni ale atenţiei – orientare, selecţie, activare – pot fi analizate separat numai în condiţii experimentale speciale; în condiţii naturale, ele sunt integrate într-un proces psihofiziologic unitar.

Formele atenţiei

Atenţia nu are un conţinut specific. Ea constituie mai curând o condiţie a vieţii psihice cauzate de faptul că mediul în care trăim este foarte complex, noi având capacităţi limitate de prelucrare a informaţiilor.

Concepte-cheie

- atenţia voluntară
- atenţia involuntară
- atenţia selectivă
- atenţia distributivă

În funcţie de prezenţa sau absenţa intenţiei de a fi atent s-a făcut distincţia între *atenţia voluntară* şi *atenţia involuntară*. **Atenţia involuntară** se caracterizează prin faptul că orientarea şi concentrarea se produc spontan, neintenţionat şi fără efort voluntar. Stimulii care declanşează o reacţie de orientare şi trezesc sau comută în mod spontan atenţia sunt cei care au caracter neobişnuit, de noutate, au intensitate mare, realizează un contrast în raport cu ambianţa, apar cu intermitenţă sau au o anumită legătură cu interesele şi preocupările unei persoane. **Atenţia voluntară** nu apare spontan, ci este intenţionată şi autoreglată conştient. Orientarea selectivă a activităţii cognitive şi psihomotorii se realizează pe baza funcţiei reglatoare a limbajului. Astfel, atenţia se focalizează prin comandă sau autocomandă verbală („să fiu atent") şi pe baza unui suport motivaţional adecvat. Voluntar se pot modela orientarea, concentrarea şi stabilitatea în raport cu mersul activităţii. Atenţia voluntară susţine activitatea în toate momentele ei, mai uşoare sau mai grele (de exemplu, atunci când avem de pregătit o lecţie dificilă). De aceea se consideră că atenţia voluntară este esenţială pentru desfăşurarea activităţii.

Pornind de la *selectivitate* şi *mobilitate* (calităţi de bază ale atenţiei), psihologii descriu două forme ale atenţiei: *atenţia selectivă* sau concentrată şi *atenţia distributivă*.

Atenţia selectivă sau concentrată

În anii '50, psihologii au devenit interesaţi de studierea **atenţiei selective** – procesul prin care selectăm din mediu un singur element, în timp ce le ignorăm pe celelalte.

Aceste studii au fost întreprinse la cererea companiilor care întreţineau instalaţiile din aeroporturi şi care au solicitat psihologilor să determine cum reuşesc controlorii de trafic aerian să fie atenţi, în căştile lor, doar la un singur mesaj şi să le ignore pe toate celelalte. Pentru a coordona aterizările şi decolările, pentru a evita ciocnirile, controlorii de trafic trebuie să dirijeze piloţii unui singur avion, în timp ce ascultă simultan rapoarte de la mai multe avioane ce transmit pe aceeaşi frecvenţă a turnului de control. Dar, pentru că vocile piloţilor, precum şi conţinutul mesajelor sunt adesea asemănătoare, au existat şi cazuri în care controlorii au făcut greşeli de ghidaj, soldate cu pierderi de vieţi omeneşti.

Răspunzând la solicitare, psihologii au ajuns să dezvolte o metodă numită *vorbirea bruiată* pentru a observa modul în care oamenii sunt atenţi la mesajele primite simultan pe cale auditivă. Cercetări sistematice în domeniu au fost iniţiate de Colin Cherry, un savant britanic ce lucra în cadrul cercetărilor electronice. Cherry a fost uimit de capacitatea oamenilor de a urmări doar o singură conversaţie la o petrecere unde, de obicei, se desfăşoară mai multe conversaţii simultan. În plus, el a mai fost impresionat şi de uşurinţa cu care receptăm propriul nume atunci când este rostit într-un loc aglomerat, unde zgomotul este foarte mare.

Cherry a descoperit că această discriminare se bazează pe concentrarea asupra diferenţelor fizice dintre mesajele auditive concomitente. Diferenţele fizice includ diferenţe privind sexul vorbitorului, intensitatea vocii şi localizarea în spaţiu a acestuia. Atunci când el a prezentat două mesaje, rostite de aceeaşi voce, la aceeaşi ureche (eliminând astfel diferenţele fizice amintite), mesajele au fost extrem de dificil de separat doar pe baza diferenţelor de înţeles.

Pornind de la cercetările lui Cherry, s-au dezvoltat mai multe teorii privind atenţia selectivă, reunite sub numele de „teoriile gâtului de sticlă", pentru că porneau de la ideea că, după cum nu putem introduce toată apa într-o sticlă, deodată, din cauza gâtului îngust

al acesteia, tot astfel nici informaţiile din mediul extern nu pot pătrunde în mintea noastră în totalitate, simultan, ci trebuie mai întâi filtrate, selectate.

Teoria filtrării

Prima teorie importantă din domeniul atenţiei selective pornea de la ideea că există două sisteme care acţionează separat : sistemul senzorial şi cel perceptiv. Sistemul senzorial, format din analizatori diferiţi, este capabil să transmită paralel informaţiile (deoarece poate stoca simultan informaţii senzoriale de mai multe tipuri), în timp ce sistemul perceptiv nu poate procesa decât un singur tip de informaţie, într-un mod serial (în care informaţiile se succedă).

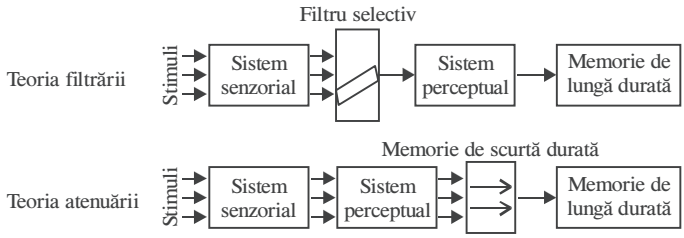
Astfel, chiar dacă organele noastre de simţ sunt capabile să stocheze toate informaţiile din mediu, *înţelesul* sau interpretarea lor se realizează doar parţial. Este ca şi cum am avea un „filtru" între organele noastre senzoriale şi ceea ce ajunge la conştiinţa noastră. În acest fel, noi putem avea cunoştinţă doar de informaţiile senzoriale ce trec de acest filtru. Aşa se explică de ce oamenii care auzeau două povestiri distincte, prezentate simultan vizual şi auditiv, nu puteau reţine decât una dintre ele. Povestea căreia nu i se acorda atenţie, deşi stocată senzorial, nu trecea de filtrul perceptiv, astfel că nu putea fi relatată ulterior.

Cu toate acestea, teoria de mai sus nu explică de ce la o petrecere, deşi nu suntem atenţi în jur, ne auzim numele rostit prin preajmă. Pornind de la această critică, s-a dezvoltat o nouă variantă a teoriei „gâtului de sticlă", doar că ea a situat această „gâtuitură" nu la nivelul sistemului perceptiv, ci în cadrul memoriei de scurtă durată.

Teoria atenuării

Alţi psihologi, pornind de la constatarea că unele mesaje importante pentru o persoană (spre exemplu, propriul nume) pot să treacă de filtrul atenţiei, chiar dacă aceste informaţii nu constituie obiectul principal al ei, au optat pentru o îmbunătăţire a teoriei filtrului. Astfel, s-a precizat că omul este capabil să înmagazineze şi să reţină o cantitate apreciabilă de informaţii primite simultan. Problema este că toate informaţiile respective sunt stocate în memoria de scurtă durată, care – aşa cum precizează şi numele – le reţine doar pentru scurt timp. Ceea ce nu este luat în seamă în acest scurt timp este ulterior uitat ; memoria de scurtă durată este ca un sertar pe care, pentru a pune mai multe obiecte în el, este uneori nevoie să-l golim de obiectele nefolositoare. De altfel, există printre oameni credinţa că noi suntem capabili să reţinem, să înmagazinăm în memorie toate informaţiile din jurul nostru, doar că, ulterior, nu ni le putem reaminti pe toate.

Schema următoare prezintă comparativ cele două teorii :



Această teorie a mai fost denumită *a atenuării*, deoarece precizează că informaţiile ce ajung în memoria de lungă durată sunt atenuate, diminuate, comparativ cu ceea ce percepem. Este o teorie mult mai apropiată de realitate. Filtrul din prima teorie funcţiona după principiul „totul sau nimic" ; ceea ce era eliminat de filtru nici nu mai ajungea în memoria noastră. Şi totuşi, în realitate, oamenii sunt mult mai flexibili.

Exemplu

Să presupunem că cel mai bun prieten vă sună la telefon să vă povestească despre despărţirea dureroasă de prietena sa. Din nefericire, el sună tocmai în mijlocul unui meci important. Conform teoriei filtrării, dacă suntem atenţi doar la un mesaj (de exemplu, ce ne spune prietenul nostru), ar trebui să nu mai percepem nimic din celălalt (de exemplu, ce se petrece la meci).

În realitate, când comentatorul sportiv ridică vocea (semn că una dintre echipe ar putea să marcheze), o parte din atenţia noastră se va îndrepta şi în direcţia respectivă, astfel că vom recepţiona ambele mesaje simultan, iar ceea ce auzim va fi un mesaj combinat, ceva de genul: *„Şi atunci ea mi-a spus că goool!, gool! stimaţi telespectatori, în acest moment este 1-0 pentru echipa României, apoi mi-a închis telefonul în nas! Îţi poţi închipui aşa ceva? Tocmai mie?”*. Faptul că eram în principal atenţi la ce ne spunea prietenul face ca mesajul său să fie cel principal. Totuşi, când interesul nostru este captat de comentatorul sportiv, în mesajul principal apar frânturi din mesajul ignorat (numai elementele importante, în cazul nostru scorul meciului), apoi atenţia revine asupra mesajului principal. Ajunşi în acest punct, fie încercăm să reconstituim ce ar fi putut spune prietenul nostru, fie îi cerem să repete partea din mesaj pe care nu am mai receptat-o.

Toate informaţiile din mediul extern ajung în memoria de scurtă durată, prelucrate parţial prin percepţie (percepţia interpretează informaţiile senzoriale). Noi nu prelucrăm însă complet *toate* informaţiile primite din mediu deoarece memoria de scurtă durată are capacitate limitată şi informaţiile de aici nu persistă mult timp.

Atenţia distributivă

Valoarea teoriei atenuării constă nu numai în faptul că îmbunătăţeşte teoria anterioară, dar şi în aceea că oferă suport teoretic pentru a explica distributivitatea atenţiei. De multe ori ne aflăm în situaţia de a face două lucruri simultan (ca în exemplul cu telefonul, de mai sus). Cât de bine reuşim să le facem?

La fel ca în cazul atenţiei selective, când informaţiile din mediu ajungeau toate în memoria de scurtă durată şi abia aici erau atenuate înainte de a fi trimise către memoria de lungă durată, **atenţia distributivă** presupune capacitatea de a acorda prioritate alternativ, rapid, când unei sarcini, când celeilalte.

Ea are la bază deci *mobilitatea* atenţiei. În timp ce suntem preocupaţi de una dintre sarcini, cealaltă este atenuată, uşor ignorată, apoi focalizarea atenţiei se schimbă. Care sunt însă factorii sau condiţiile ce ne ajută să putem face simultan două lucruri?

Dificultatea sarcinii

Pare evident că dificultatea celor două sarcini ce trebuie efectuate simultan va influenţa performanţele noastre. Însă noţiunea de *dificultate a sarcinii* este destul de vagă. Scrisul, care acum vi se pare o sarcină simplă, părea complicat în clasa I, nu-i aşa? Şi atunci, ce înseamnă dificultatea sarcinii? Psihologii spun că este vorba despre o dificultate subiectivă, înţeleasă ca un *raport între solicitarea obiectivă a sarcinii şi resursele de care dispune individul pentru ea în acel moment*. Pornind de la această definire, putem afirma că vom reuşi să facem două sarcini simultan dacă solicitările lor, cumulate, nu depăşesc resursele noastre mentale la un moment dat.

În consecinţă, cu cât sarcinile ce trebuie efectuate simultan sunt mai asemănătoare, cu atât ele sunt mai greu de executat. Explicaţia constă în faptul că ele solicită acelaşi tip de resurse mentale şi, ca urmare, sunt mult mai solicitante decât două sarcini diferite.

Practica sau exerciţiul

Din experienţă, ştim faptul că o sarcină exersată îndelung devine un gest automat, efectuat fără a mai conştientiza efortul depus pentru îndeplinirea ei. În consecinţă, prin exerciţiu, putem efectua simultan două sarcini care păreau la început imposibil de realizat. Este cunoscut un experiment în care doi studenţi au fost antrenaţi să citească un material (din care urma să li se pună ulterior întrebări), în timp ce trebuiau să scrie ceva după dictare. Lucrul pare imposibil de realizat. Şi totuşi, după 30 de ore de practică a celor două sarcini, ei erau capabili să citească şi să scrie lucruri diferite simultan.

Explicaţia fenomenului constă în aceea că, prin repetiţia unor sarcini simultane, cele simple se automatizează şi astfel au nevoie de mai puţine resurse mentale. Resursele eliberate vor fi folosite apoi pentru celelalte sarcini, mai complexe. În exemplul de mai sus, cei doi studenţi şi-au automatizat abilitatea de a scrie după dictare. De altfel, după cum au constatat psihologii, ei nu memorau şi nici măcar nu erau atenţi la sensul cuvintelor scrise, dar le puteau reproduce în scris fidel, fără greşeală.

Deşi mai există şi alţi factori ce pot influenţa performanţa în sarcinile simultane, ca o **regulă generală** trebuie să ştim că două sarcini diferite, simple, exersate îndelung pot fi executate foarte bine simultan, în timp ce două sarcini similare, complexe şi noi vor fi efectuate incomplet sau greşit.

În general, diferenţele pe care le observăm în cazul atenţiei la mai multe persoane se vor datora perceperii subiective a dificultăţii sarcinii, exersării acesteia şi experienţei anterioare. Desigur, *aptitudinile* şi *interesele personale* vor influenţa la rândul lor capacitatea atenţiei noastre.

În final, un fenomen spectaculos în care este implicată atenţia îl reprezintă *hipnoza*. În starea de hipnoză, atenţia va fi superconcentrată asupra sugestiilor furnizate de hipnotizator, ignorând orice altceva. Prin urmare, capacitatea de atenţie distributivă scade foarte mult, în timp ce selectivitatea ei creşte.

Întrebări şi teme de evaluare

1. Menţionaţi câteva profesii în care este importantă atenţia concentrată şi altele în care atenţia distributivă joacă rolul principal.

2. Un comentator de fotbal are mai multă nevoie de atenţia distributivă sau de cea concentrată? Gândiţi-vă cum ar trebui să se pregătească cineva pentru o astfel de profesie.

3. Explicaţi de ce şoferii cu experienţă reuşesc în general să conducă şi să vorbească în acelaşi timp, fără dificultate. În ce condiţii însă le va fi greu să facă cele două sarcini simultan?

CAPITOLUL II

STRUCTURA ŞI DEZVOLTAREA PERSONALITĂŢII

1. Personalitatea: definiţie şi caracterizare generală

În viaţa cotidiană utilizăm destul de frecvent termenul *personalitate*. Despre o crainică de televiziune care are şarm, e convingătoare şi are stil în prezentare spunem că „are multă personalitate", în timp ce despre alta, care pare ştearsă şi fără farmec, spunem că „nu are personalitate". În aceste aprecieri luăm în considerare doar „efectul exterior", impresia pe care o produc unii oameni asupra altora sau puterea de a-i influenţa pe ceilalţi. Sunt însă adecvate astfel de utilizări ale termenului aflat în discuţie?

În caracterizarea personalităţii se ia în calcul şi impresia produsă asupra altor persoane, dar, pentru un psiholog, afirmaţii de genul „individul X are mai multă sau mai puţină personalitate" sunt nerelevante şi chiar inadecvate. În termeni psihologici, oricine dispune de personalitate. Cei lipsiţi de farmec sunt la fel de dotaţi, din punctul de vedere al profilului psihologic, ca şi cei care au farmec.

Termenul *personalitate* îşi are originea în cuvântul latin *persona*, care însemna „mască". Era vorba despre masca pe care o purtau actorii în teatrul antic şi care permitea spectatorului să înţeleagă şi să prevadă comportamentul celui de pe scenă. La fel, personalitatea unui individ, percepută de ceilalţi, le permite acestora din urmă să înţeleagă actele individului şi să îi prevadă comportamentele viitoare.

Problematica personalităţii a făcut obiectul a nenumărate cercetări care au dus la proliferarea definiţiilor propuse pentru acest concept.

Psihologul american Gordon Allport defineşte **personalitatea** drept organizarea dinamică în individ a acelor sisteme psiho-fizice care îi determină gândirea şi comportamentul. În *Dicţionarul de psihologie* (1995) al lui Norbert Sillamy, personalitatea este definită ca elementul stabil al conduitei unei persoane, ceea ce o caracterizează şi o diferenţiază de altă persoană.

În comunicarea cotidiană, alături de termenul *personalitate*, apar şi termenii *individ* şi *persoană*. Termenul *individ* desemnează „acea totalitate a elementelor şi însuşirilor fizice, biologice şi psiho-fiziologice – înnăscute sau dobândite – care se integrează într-un sistem pe baza mecanismelor adaptării la mediu". Termenul se aplică tuturor organismelor vii, iar omul, fiind o entitate biologică, este, în primul rând, un individ. Termenul *persoană* desemnează individul uman concret. Este manifestarea actuală a omului într-o situaţie socială dată. Persoană şi personalitate sunt determinaţii pe care le atribuim exclusiv omului.

Dincolo de diferenţe, definiţiile date personalităţii au câteva elemente comune:

- Subliniază faptul că fiecare individ are o personalitate *unică şi originală* care se exprimă în modul propriu, concret şi irepetabil de a fi, de a gândi, de a acţiona şi de a simţi.
- Atrag atenţia asupra faptului că ansamblul trăsăturilor care definesc personalitatea rămâne *stabil* o perioadă mare de timp şi se manifestă *constant* în conduită. Nu se poate vorbi despre personalitate în afara unor trăsături stabile prin care ea să devină identificabilă în pofida variaţiilor situaţionale: cine este înzestrat cu răbdare şi calm dovedeşte aceste calităţi în repetate rânduri şi numai în mod excepţional se manifestă altfel.
- Postulează ideea existenţei unor trăsături tipice de personalitate care sunt proprii tuturor oamenilor indiferent de timp şi loc. De exemplu, o anumită formă de reactivitate, un anumit dinamism în acţiune, o anumită disponibilitate pentru a intra în relaţii cu ceilalţi constituie elemente care caracterizează orice individ şi personalitatea lui.

Personalitatea îmbină trăsături *generale* şi *particulare*. Ea nu poate fi redusă la ceea ce este general-uman, dar nici nu poate fi judecată exclusiv prin prisma a ceea ce deosebeşte un individ de altul. Umanitatea dă generalul, iar individualul conferă specificitatea fiecărei personalităţi. Personalitatea – ca organizare distinctă a structurilor de adaptare la mediu – nu este formată la naştere, dar se poate spune că începe la naştere, iar procesul devenirii ei continuă de-a lungul întregii vieţi sub influenţa unui cumul de factori. Ereditatea joacă un rol important în conturarea personalităţii. În acelaşi timp, personalitatea se formează în contextul relaţiilor interpersonale şi sociale. Prin urmare, omul este considerat o fiinţă bio-psiho-socială.

Personalitatea este concepută ca o unitate cu o structură şi o dinamică proprii. În încercarea de a oferi o analiză adecvată a personalităţii, o serie de psihologi au arătat că *trăsăturile* sunt elementele fundamentale pe care se bazează organizarea personalităţii. Şi în viaţa cotidiană, fără a avea o pregătire psihologică, obişnuim să descriem oamenii cu ajutorul unor trăsături. Imaginaţi-vă că vi se cere să caracterizaţi personalitatea unui prieten apropiat. Spuneţi despre el, de exemplu, că este vesel, optimist, cu simţul umorului, comunicativ sau, dimpotrivă, că este tăcut, retras, sobru, chibzuit în tot ceea ce face. De unde ştiţi acest lucru? Din observarea comportamentului lui în nenumărate situaţii. Trăsăturile se referă la modul de a fi al unei persoane, la relaţiile cu ceilalţi şi chiar la aspectul fizic. Unele trăsături nu pot fi observate direct, dar pot fi deduse din comportamentul unei persoane. De regulă, noi indicăm drept trăsături ale unei persoane pe acelea care s-au manifestat cu o anumită frecvenţă în comportament, o perioadă mai mare de timp şi în situaţii diferite.

Trăsăturile sunt acele caracteristici generale, relativ stabile şi de durată, care permit explicarea şi evaluarea comportamentului.

Pe plan comportamental, o trăsătură este indicată de predispoziţia de a răspunde în acelaşi fel la o varietate de stimuli. O persoană veselă, optimistă la locul de muncă se va manifesta la fel şi în relaţiile cu familia, cu prietenii.

Printre psihologii care au utilizat modelul trăsăturilor pentru a descrie personalitatea se numără psihologul american Gordon Allport. El a arătat că dicţionarul unei limbi cuprinde

Gordon Allport (1897-1967), psiholog american

mii de termeni care descriu trăsăturile de personalitate. Numai că în timp ce trăsăturile descriu comportamente care sunt comune mai multor persoane, personalitatea fiecărui individ comprimă o constelaţie unică de trăsături.

Allport a considerat că trăsăturile personale sunt organizate ierarhic, unele având o influenţă mai mare asupra comportamentului decât altele. La fiecare individ se pot descoperi două-trei *trăsături cardinale* care domină şi controlează comportamentul. Urmează un grup de *trăsături principale* sau centrale (zece, cincisprezece) ce pot fi recunoscute cu uşurinţă la o persoană, fiindu-i caracteristice. Şi, în sfârşit, există sute de *trăsături secundare*, care sunt slab exprimate şi, de aceea, mai greu de identificat.

Aşadar, personalitatea nu este o simplă sumă de trăsături, ci o structură organizată ierarhic. Pentru a face o predicţie valabilă, trebuie surprinse configuraţia, structura şi trăsătura sau trăsăturile cardinale care controlează şi orientează întreg sistemul de personalitate. O trăsătură cardinală este atât de dominantă încât colorează fiecare aspect al comportamentului unei persoane. Pentru unii trăsătura dominantă este zgârcenia, pentru alţii generozitatea, la unii domină tendinţele egoiste, la alţii cele altruiste.

Aplicaţie

Printre personajele istorice sau literare găsim suficiente exemple care ilustrează modul de manifestare a trăsăturii cardinale. Gândiţi-vă la obsesia puterii în cazul lui Napoleon sau Hitler, la zgârcenia lui Harpagon sau a lui Hagi-Tudose, la gelozia lui Othello sau la cameleonismul lui Talleyrand.

Iată o ilustrare a zgârceniei, aşa cum este ea realizată de Molière: „Mi s-au rătăcit minţile, nu mai ştiu unde sunt, cine sunt, nici ce fac! Vai, bănişorii mei, bănişorii mei, prietenii mei drăgălaşi, cum aţi pierit? Şi de când am rămas fără voi nu mai găsesc sprijin, nici mângâiere, nici bucurie pe lume! S-a sfârşit cu mine, nu mai am nici un rost în viaţă! Fără de voi nu mai pot trăi. Gata, m-am dus, mor, am murit şi m-a îngropat! Nu se găseşte nimeni să mă învieze?" (*Avarul*).

Găsiţi în literatură şi alte ilustrări ale modului de manifestare a trăsăturii cardinale.

Allport consideră că în viaţa reală există puţine persoane care au o trăsătură dominatoare precum cea descrisă, capabilă să caracterizeze întreaga personalitate. Majoritatea oamenilor au, de regulă, mai multe trăsături dominante care se temperează reciproc.

Întrebări şi teme de evaluare

1. Caracterizaţi personalitatea unui prieten apropiat, grupând trăsăturile după modelul lui G. Allport.

2. Temperamentul

2.1. Definiţie şi caracterizare

În viaţa de zi cu zi, fiecare dintre noi este confruntat cu situaţii sau evenimente care pun în evidenţă moduri diferite de a reacţiona. Unii sunt rapizi, prompţi, se angajează imediat într-o activitate, alţii sunt lenţi, fac lucrurile parcă împotriva voinţei lor; unii sunt impulsivi, nerăbdători, agitaţi, în timp ce alţii sunt calmi, liniştiţi, aproape impasibili; unii sunt veseli, optimişti, caută mereu compania celorlalţi, alţii sunt mai posomorâţi, pesimişti, preferă momentele de singurătate. Toate aceste însuşiri care se referă la comportamentul exterior concretizat în motricitate şi vorbire, la reacţiile afective ori la cantitatea de energie de care dispune o persoană aparţin *temperamentului*.

Temperamentul este dimensiunea dinamico-energetică a personalităţii care se exprimă cel mai pregnant în conduită.

Psihologul român Nicolae Mărgineanu (1905-1980) a considerat că temperamentul caracterizează *forma* manifestărilor noastre şi, de aceea, l-a definit drept *aspectul formal al afectivităţii şi reactivităţii motorii specifice unei persoane.*

Trăsăturile temperamentale se manifestă în conduita individului de la vârste fragede şi rămân aproape neschimbate pe tot parcursul vieţii. Prin educaţie putem modela anumite trăsături, le putem compensa pe altele, dar nu le putem schimba radical. Nu există temperamente bune sau rele. Fiecare temperament prezintă calităţi, dar şi riscul unor defecte. Cunoaşterea temperamentului este o condiţie pentru ca omul să-şi poată lua în stăpânire propriile manifestări temperamentale şi să acţioneze pentru modelarea anumitor însuşiri.

Dacă dorim să determinăm trăsăturile temperamentale prin observarea comportamentului unei persoane, trebuie să dispunem de suficiente fapte de conduită şi de situaţii dintre cele mai diferite (situaţii obişnuite, dar şi situaţii inedite, situaţii critice) pentru a putea face o generalizare de genul: „X este o persoană calmă, liniştită”; „Y este o persoană impulsivă, agitată”.

2.2. Tipologii temperamentale

Fiind cea mai expresivă şi uşor de constatat latură a personalităţii, preocupările pentru descrierea şi explicarea temperamentului sunt vechi şi numeroase. Să urmărim câteva dintre cele mai reprezentative tipologii temperamentale.

Tipologia lui Hippocrate

Prima încercare de identificare şi explicare a tipurilor temperamentale o datorăm medicilor Antichităţii, Hippocrate şi Galenus. Ei au socotit că predominanţa în organism a uneia dintre cele patru „umori” (sânge, limfă, bilă neagră şi bilă galbenă) determină temperamentul. Pe această bază ei stabilesc patru tipuri de temperament: *sangvinic*, *flegmatic*, *melancolic*

Concepte-cheie

- sangvinic
- flegmatic
- melancolic
- coleric

şi *coleric*. Chiar dacă explicaţia pe care au oferit-o este naivă, denumirile temperamentelor şi caracterizarea lor psihologică s-au dovedit a fi valabile până în zilele noastre.

Colericul este energic, neliniştit, impetuos, uneori impulsiv şi îşi risipeşte energia. Inegal în manifestări, el oscilează între entuziasm şi deznădejde, între bucurie şi tristeţe, între încredere exagerată în sine şi descurajare. Este capabil de trăiri afective intense, dar la fel de inegale, exagerând atât prietenia, cât şi ostilitatea. Stările afective se succedă cu rapiditate şi i se pot citi uşor pe faţa lui foarte expresivă. Persoană foarte activă, colericul este capabil de iniţiative îndrăzneţe şi se poate mobiliza la maximum în acţiuni de durată. În acelaşi timp, se adaptează greu la acţiuni monotone care presupun munci migăloase. Are tendinţe de dominare în grup şi-i poate antrena cu uşurinţă pe alţii în acţiuni comune. Se dăruieşte cu pasiune unei cauze sau unei idei. Vorbirea îi este rapidă, precipitată, însoţită de o gesticulaţie abundentă.

Sangvinicul este vioi, vesel, optimist şi se adaptează cu uşurinţă la orice situaţii. Este temperamentul bunei dispoziţii. Fire activă, se angajează rapid într-o activitate, dar schimbă activităţile foarte des deoarece simte permanent nevoia de ceva nou. Această mobilitate accentuată face dificilă fixarea scopurilor şi consolidarea intereselor. Are capacitate de lucru îndelungată şi îşi menţine rezistenţa şi echilibrul psihic în situaţii dificile. Trăirile afective sunt intense, dar sentimentele sunt superficiale şi instabile. Trece cu uşurinţă peste eşecuri sau decepţii sentimentale. Este comunicativ, stabileşte uşor contacte cu alte persoane. Vorbeşte repede cu o mimică şi o gestică expresive.

Flegmaticul este opusul colericului. Liniştit, calm, imperturbabil, cugetat în tot ceea ce face, pare a dispune de o răbdare fără margini. Nu se pripeşte niciodată, lucrează încet şi tacticos. Se adaptează greu la o activitate nouă, este înclinat spre rutină şi activităţi stereotipe. Are o putere de muncă deosebită şi este foarte tenace, meticulos în tot ce face. Este capabil de sentimente profunde şi durabile, dar expresivitatea emoţională este redusă. Cu greu poţi citi pe faţa lui ceea ce simte. Fire închisă, puţin comunicativă, preferă activităţile individuale. Vorbirea este lentă, fără gesticulaţie evidentă.

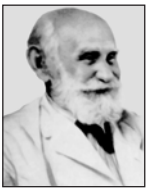
Melancolicul are disponibilităţi energetice reduse, este puţin rezistent la eforturi îndelungate şi, de aceea, în condiţii de suprasolicitare se epuizează rapid. Este sensibil, puternic afectat de insuccese, foarte exigent cu sine şi neîncrezător în forţele proprii. Puţin comunicativ, închis în sine, melancolicul are dificultăţi de adaptare socială. Este frământat de trăiri afective intense şi complexe, dar care nu sunt exteriorizate. Are capacitatea de a desfăşura acţiuni de fineţe, migăloase, chiar cu preţul unei epuizări rapide. Debitul verbal este scăzut, gesticulaţia redusă.

În practică, tipurile temperamentale pure sunt rare. Cei mai mulţi dintre noi avem însuşiri combinate de la mai multe tipuri, dar dominante sunt cele ale unui anumit tip.

Aplicaţie

Caracterizaţi-vă propriul temperament prin prisma însuşirilor propuse de tipologia lui Hippocrate.

Tipologia lui Pavlov



I.P. Pavlov (1849-1936), fiziolog rus, laureat al Premiului Nobel în 1904; a descoperit reflexul condiționat

Explicarea diferenţelor temperamentale ţine, în concepţia fiziologului rus Ivan Petrovici Pavlov, de *caracteristicile* sistemului nervos central :

- *Forţa* sau energia este capacitatea de lucru a sistemului nervos şi se exprimă prin rezistenţa mai mare sau mai mică la excitanţi puternici sau la eventuale situaţii conflictuale. Din acest punct

de vedere vorbim despre sistem nervos *puternic* şi sistem nervos *slab* ;

- *Mobilitatea* desemnează uşurinţa cu care se trece de la excitaţie la inhibiţie şi invers, în funcţie de solicitările externe. Dacă trecerea se realizează rapid, sistemul nervos este *mobil*, iar dacă trecerea este greoaie, vorbim de sistem nervos *inert* ;
- *Echilibrul* sistemului nervos se referă la repartiţia forţei celor două procese (excitaţia şi inhibiţia). Dacă ele au forţe aproximativ egale, vorbim despre sistem nervos *echilibrat*.

Concepte-cheie

- forţă
- mobilitate
- echilibru

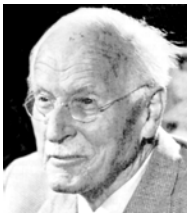
Există şi un sistem nervos *neechilibrat* la care predominantă este excitaţia.

Din combinarea acestor însuşiri rezultă patru tipuri de sistem nervos care sunt corelate de Pavlov cu cele patru temperamente descrise în Antichitate de Hippocrate şi Galenus astfel :

- *tipul puternic – neechilibrat – excitabil* (corelat cu temperamentul coleric) ;
- *tipul puternic – echilibrat – mobil* (corelat cu temperamentul sangvinic) ;
- *tipul puternic – echilibrat – inert* (corelat cu temperamentul flegmatic) ;
- *tipul slab* (corelat cu temperamentul melancolic).

Cercetări asupra tipului de activitate nervoasă superioară au fost făcute şi de psihologul român Paul Popescu-Neveanu (1926-1994). El a atras atenţia asupra faptului că delimitările doar la două niveluri în cadrul fiecărei caracteristici sunt rigide şi că, în consecinţă, pot exista şi grade intermediare. Acest lucru face posibilă existenţa mai multor tipuri decât cele descrise de Pavlov. De asemenea, Popescu-Neveanu a constatat că echilibrarea sau neechilibrarea poate fi analizată şi din punctul de vedere al mobilităţii proceselor nervoase (şi nu doar din punctul de vedere al forţei).

Tipologia lui Jung şi Eysenck



Carl Jung (1875-1961), psiholog şi psihiatru elveţian

Psihiatrul elveţian Carl Jung a constatat, pe baza unei impresionante experienţe clinice, că, în afara unor diferenţe individuale, între oameni există şi deosebiri tipice. Unii oameni sunt orientaţi predominant spre lumea externă şi intră în categoria *extravertiţilor*, în timp ce alţii sunt orientaţi predominant spre lumea interioară şi aparţin categoriei *introvertiţilor*.

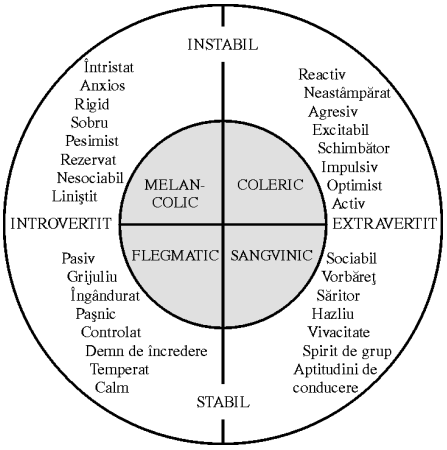


Figura nr. 1. *Clasificarea temperamentelor după H. Eysenck*

Extravertiţii sunt firi deschise, sociabili, comunicativi, optimişti, senini, binevoitori, se înţeleg sau se ceartă cu cei din jur, dar rămân în relaţii cu ei, independenţi, pragmatici. *Introvertiţii* sunt firi închise, greu de pătruns, timizi, puţin comunicativi, înclinaţi spre reverie şi greu adaptabili.

Psihologul englez Hans Eysenck reia distincţia lui Jung, amplificând cazuistica probatorie, dar adaugă o nouă dimensiune, numită *grad de nevrozism*. Acesta exprimă stabilitatea sau instabilitatea emoţională a subiectului. Eysenck a reprezentat cele două dimensiuni (extraversiune-introversiune şi stabilitate-instabilitate) pe două axe perpendiculare, obţinând tipurile :

extravertit-stabil, *extravertit-instabil*, *introvertit-stabil*, *introvertit-instabil*, pe care le-a asociat cu cele patru temperamente clasice. Fiecare dintre aceste dimensiuni ale personalităţii se exprimă printr-un set de trăsături care se regăsesc în figura nr. 1.

Aplicaţie

Citiţi cu atenţie, în tabelul următor (P. Hedges, *Personalitate şi temperament*, Humanitas, 1999, pp. 18-19), trăsăturile prin care se caracterizează extravertiţii şi introvertiţii. Gândiţi-vă care trăsături vi se potrivesc cel mai bine şi spuneţi cărui tip aparţineţi.

Extravertitul	Introvertitul
Preferă să lucreze împreună cu alţi oameni şi se simte nefericit când e singur. Doreşte compania oamenilor şi în momentele de destindere.	Îi place, uneori, compania oamenilor, dar are nevoie şi de momente de singurătate în care să citească, să mediteze sau să aibă linişte.
Se simte bine într-un grup şi este, în general, vorbăreţ şi prietenos. Perioadele prea lungi de singurătate pot să-l deprime.	Preferă grupurile mici şi contactele cu câte un singur om. O companie prea numeroasă îl oboseşte şi-l vlăguieşte.
Cere noutăţi despre toată lumea. Este interesat de tot ce înseamnă lumea exterioară.	Aşteaptă să primească noutăţi de la ceilalţi. E mai interesat de lumea interioară a reflecţiei decât de lumea exterioară.
Este, de obicei, deschis şi se împrieteneşte uşor. Cunoaşte multă lume.	Este rezervat şi are uneori dificultăţi de comunicare. Îşi face mai greu prieteni, dar se simte foarte legat de ei.
Acumulează energie din contactele cu oamenii, dar îşi epuizează repede rezervele.	Se „realimentează" din surse interioare de energie. Are tendinţa de a-şi economisi energia.
De obicei, discută deschis cu cei din jur, îşi exteriorizează sentimentele. Vorbeşte cu plăcere la telefon.	Când se află într-un grup, are nevoie de timp de gândire înainte de a-şi spune opinia. În general, nu intervine în conversaţia celorlalţi.
Este impulsiv, întâi acţionează şi apoi gândeşte. Are tendinţa de a gândi cu glas tare.	Preferă să gândească bine înainte de a acţiona. Uneori nu acţionează la momentul oportun.
Vorbeşte cu uşurinţă despre el însuşi şi îşi exprimă părerile fără reţineri. Mai mult vorbeşte decât ascultă. Compania introvertiţilor îi produce o senzaţie de disconfort întrucât îi displace tăcerea.	Este mai greu de cunoscut fiindcă nu-şi dezvăluie calităţile. Mai mult ascultă decât vorbeşte. Compania extravertiţilor îl agasează.

Tipologia şcolii franco-olandeze

Concepte-cheie

- emotivitate
- activitate
- răsunet

Psihologii olandezi G. Heymans şi E.D. Wiersma propun o tipologie a temperamentelor mult mai nuanţată care va fi reluată şi precizată de psihologii francezi René Le Senne şi Gaston Berger. Ei pornesc de la trei factori fundamentali: *emotivitatea*, *activitatea* şi *răsunetul*. Din combinarea lor rezultă opt tipuri temperamentale.

Emotivitatea exprimă reacţiile afective ale persoanelor în faţa diferitelor evenimente. *Emotivii* (E) au tendinţa de a se tulbura puternic chiar şi pentru lucruri mărunte. Dimpotrivă, *non-emotivii* (nE) sunt cei care se emoţionează greu şi ale căror emoţii nu sunt prea violente.

Activitatea desemnează dispoziţia spre acţiune a unei persoane. *Persoanele active* (A) au o continuă dispoziţie spre acţiune, nu pot sta locului. Cele *non-active* (nA) acţionează parcă împotriva voinţei lor, cu efort şi plângându-se continuu.

Răsunetul se referă la ecoul pe care îl au asupra noastră diferite evenimente, impresii. Persoanele la care evenimentele, chiar neînsemnate, au un puternic ecou sunt numite *persoane secundare* (S). Persoanele la care ecoul evenimentelor este mic sunt numite *persoane primare* (P). Secundarii sunt persoane mai profunde, organizate, planificate, dar care reacţionează greu, cu întârziere la o solicitare. Sunt persoane legate mai mult de trecut. Persoanele primare sunt preocupate îndeosebi de prezent, reacţionează prompt la o solicitare, au reacţii vii, dar superficiale.

Din combinarea acestor factori cu valorile lor extreme rezultă opt tipuri de temperament: *pasionaţii* (emotivi, activi, secundari), *colericii* (emotivi, activi, primari), *sentimentalii* (emotivi, non-activi, secundari), *nervoşii* (emotivi, non-activi, primari), *flegmaticii* (non-emotivi, activi, secundari), *sangvinicii* (non-emotivi, activi, primari), *apaticii* (non-emotivi, non-activi, secundari), *amorfii* (non-emotivi, non-activi, primari).

Activitate

Încercaţi să realizaţi portretele celor opt tipuri temperamentale pornind de la caracteristicile celor trei factori implicaţi. Completaţi aceste portrete prin consultarea lucrării *Tratat practic de cunoaştere a omului* de Gaston Berger (IRI, 1997, pp. 58-60). Găsiţi ilustrări ale celor opt tipuri de temperament printre personalităţile diferitelor domenii.

2.3. Locul temperamentului în structura personalităţii

Temperamentul este cea mai generală şi constantă caracteristică a personalităţii umane. Legătura existentă între tipul de sistem nervos şi temperament explică determinarea ereditară a trăsăturilor temperamentale. În consecinţă, nu se poate vorbi despre o modificare radicală a temperamentului pe parcursul vieţii. Există totuşi o evoluţie a temperamentului, condiţionată de vârstă şi de interacţiunea individului cu mediul fizic şi socio-cultural.

Între temperament şi celelalte laturi ale personalităţii se stabilesc condiţionări strânse. Întrucât temperamentul este o caracteristică formală, şi nu una de conţinut, el nu pre-determină zestrea aptitudinală a individului şi nici trăsăturile lui caracteriale. În fiecare categorie temperamentală se regăsesc debili mentali şi inteligenţe de vârf, subiecţi care se abat de la normele morale şi indivizi de o mare forţă morală. Prin urmare, nu se poate vorbi despre temperamente bune sau rele sau despre superioritatea unui temperament în comparaţie cu un altul.

Deşi temperamentul nu predetermină aptitudinile sau caracterul, totuşi el poate avantaja formarea unor aptitudini şi trăsături de caracter sau poate provoca dificultăţi în dezvoltarea lor. Flegmaticii îşi formează mai uşor trăsături de caracter precum punctualitatea, principialitatea, perseverenţa, spiritul de ordine în raport cu sangvinicii. Temperamentul influenţează stilul de muncă, dar nu şi nivelul performanţelor obţinute.

Cunoaşterea temperamentului este deosebit de importantă pentru a putea atenua influenţa negativă a unor trăsături asupra conduitei umane. De asemenea, ajută la ameliorarea relaţiilor interpersonale şi în orientarea profesională. În multe domenii, selecţia profesională se bazează nu numai pe criterii aptitudinale, ci şi pe criterii ce au în vedere dimensiunea temperamentală a individului. A cunoaşte propriile posibilităţi şi limite înseamnă a alege în cunoştinţă de cauză o profesiune cu şanse sporite de succes.

Activitate

Desfăşuraţi un joc în care un elev are rolul unui client ce returnează la magazin un produs de care este nemulţumit, un altul este vânzătorul care nu se lasă uşor convins să primească produsul, iar alţi trei-patru elevi sunt clienţi ai magazinului care asistă la scenă şi iau diferite poziţii în raport cu disputa dintre cei doi. Ceilalţi elevi vor analiza comportamentele „actorilor" acestui joc, consemnând date referitoare la: vorbire, gestică, mimică, reacţii emoţionale, modalităţi de convingere utilizate.

Întrebări şi teme de evaluare

1. Analizaţi avantajele şi dezavantajele fiecărui tip temperamental descris de Hippocrate şi Galenus.
2. Cum poate contribui cunoaşterea temperamentului la ameliorarea relaţiilor interpersonale ?
3. Realizaţi un autoportret temperamental şi un portret temperamental al colegului de bancă. Indicaţi pentru fiecare ce trăsături ar trebui modelate prin autoeducaţie.

3. Aptitudinile

3.1. Aptitudinile: definiţie şi caracterizare

Observarea activităţii oamenilor ne oferă prilejul să constatăm faptul că performanţele pe care ei le obţin în realizarea aceleiaşi sarcini sunt diferite. În activitatea şcolară putem observa în mod frecvent aceste diferenţe. De exemplu, rezolvarea problemelor de matematică este realizată de unii elevi cu mult efort şi, uneori, cu un program special de meditaţii, în timp ce alţii rezolvă aceleaşi probleme cu rapiditate, cu uşurinţă, găsind chiar şi căi originale de rezolvare.

Reuşita într-o activitate se datorează prezenţei unor însuşiri de personalitate cunoscute sub numele de *aptitudini*.

Aptitudinile reprezintă însuşirile psihice şi fizice relativ stabile care-i permit omului să efectueze cu succes anumite activităţi.

Concepte-cheie

- aptitudini
- capacităţi
- talent

Prezenţa aptitudinilor este pusă în evidenţă de *uşurinţa* şi *rapiditatea realizării* sarcinilor, precum şi de *calitatea* superioară a rezultatelor.

Paul Popescu-Neveanu face distincţie între *aptitudini* şi *capacităţi*. Aptitudinile reprezintă însuşirile potenţiale ce urmează a fi puse în valoare atunci când sunt asigurate condiţii optime, iar capacităţile sunt aptitudini împlinite care s-au consolidat prin cunoştinţe şi deprinderi.

Multă vreme s-a pus întrebarea dacă aptitudinile sunt înnăscute sau dobândite. Precocitatea manifestării unor aptitudini reprezintă un indiciu al existenţei unei predispoziţii

native aflate la baza aptitudinilor. De exemplu, Enescu a început să cânte la vioară la 4 ani, iar la 7 ani a intrat la Conservatorul din Viena. Mozart a compus un menuet la 5 ani. Aceşti copii care dispuneau de o zestre ereditară nu ar fi putut ajunge însă la dezvoltarea aptitudinilor muzicale fără exerciţiu, fără activitate sistematică de învăţare. În cazul lor, procesul învăţării s-a realizat însă mai uşor şi mai repede. Aptitudinile reprezintă, aşadar, un aliaj între zestrea ereditară şi achiziţiile dobândite printr-o activitate intensă şi sistematică de învăţare.

O combinare specifică a aptitudinilor care asigură posibilitatea realizării creatoare şi originale a unei activităţi constituie **talentul**.

Există diferite tipologii ale aptitudinilor. După *natura proceselor psihice* implicate în aptitudini deosebim: *aptitudini senzoriale* (acuitate vizuală, auditivă, olfactivă), *aptitudini psiho-motorii* (dexteritate manuală), *aptitudini intelectuale* (inteligenţă). După orientare (grad de specializare) deosebim: *aptitudini generale* (inteligenţă) şi *aptitudini speciale* (aptitudini profesionale: muzicale, sportive, artistice, tehnice). Aptitudinea care a provocat cel mai mare interes din partea psihologilor este *inteligenţa*.

3.2. Inteligenţa ca aptitudine generală

Termenul *inteligenţă* derivă din latinescul *inter-legere* care reuneşte două înţelesuri: „a discrimina", „a disocia" şi „a pune laolaltă", „a lega". În accepţiune etimologică, inteligenţa este capacitatea de a stabili relaţii între obiecte, fenomene şi evenimente cât mai diverse.

În viaţa cotidiană utilizăm frecvent sintagma „persoană inteligentă" pe care o atribuim, de obicei, cuiva capabil să găsească soluţii optime în situaţii noi, inedite şi care face acest lucru cu mai multă uşurinţă decât majoritatea oamenilor.

Alan Turing, un matematician celebru, obişnuia să meargă zilnic cu bicicleta de acasă până la universitate şi înapoi. Din când în când, lanţul de la bicicletă sărea şi asta îl oprea din drum, ba chiar îl făcea să întârzie uneori. În timp, Turing a observat că lanţul părea să sară la intervale regulate, mai precis după un anumit număr de rotaţii ale roţii dinţate din faţă a lanţului. El a dedus că acest număr este un multiplu par al numărului de dinţi aflaţi pe roata din faţă a lanţului, numărul de verigi ale lanţului şi numărul de dinţi de pe roata din spate. Bazându-se pe aceste calcule, Turing a ajuns la concluzia că lanţul sărea ori de câte ori o anumită verigă a sa ajungea pe un dinte mai tocit al roţii dinţate. A identificat apoi acel dinte, l-a reparat şi n-a mai avut deloc probleme cu lanţul de la bicicletă.

Citind despre această întâmplare, în limbajul comun, spunem despre Turing că este o persoană inteligentă: confruntat cu o situaţie nouă, dintr-un domeniu nefamiliar, acesta a găsit o soluţie potrivită. Numai că ceea ce Turing a rezolvat efectuând diverse calcule matematice şi observând lucrurile un timp îndelungat, meşterului de la atelierul de reparat biciclete i-ar fi luat câteva minute şi n-ar fi utilizat matematica deloc. Şi atunci? Putem spune despre Turing că nu este inteligent? Nicidecum! Dacă aveţi de rezolvat o problemă de matematică, foarte complicată probabil că e mai bine să mergeţi la o persoană ca Turing, nu la un mecanic de biciclete. Inteligenţa are multiple faţete. Distingem în această situaţie o *inteligenţă teoretică* (conceptuală, abstractă, care permite operarea cu materialul

verbal şi simbolic) şi o *inteligenţă practică* (care permite obţinerea de performanţe în sarcinile cu caracter situaţional concret). Există oameni capabili să rezolve probleme teoretice dificile, dar care devin foarte neajutoraţi când trebuie să facă faţă unor probleme practice relativ simple. Şi invers. Se ştie, de exemplu, că Mozart a fost un compozitor strălucit, dar că în viaţa particulară s-a dovedit incapabil să-şi gestioneze banii, fiind mereu urmărit de creditori.

Concepte-cheie

- inteligenţă teoretică
- inteligenţă practică

Aşadar, când spunem despre cineva că este „inteligent”? Ce anume conferă această calitate: suma tuturor cunoştinţelor; viteza cu care judecăm sau gândim; capacitatea de a face faţă situaţiilor noi, succesul şcolar? Este dependentă inteligenţa de mediul social şi cultural în care trăim?

Răspunsul probabil la aceste întrebări este că ceea ce definim a fi comportament inteligent reprezintă câte puţin din tot ce am enumerat mai sus.

Volumul cunoştinţelor

Dacă extindem noţiunea de cunoştinţe – aşa cum procedează psihologii cognitivişti – nu numai la ceea *ce ştim* (*cunoştinţele factuale*), ci şi la ceea *ce ştim să facem* (*cunoştinţele procedurale*), putem să considerăm că o persoană care are un volum de cunoştinţe mai ridicat decât alta este mai inteligentă decât cea din urmă. Însă, pentru a putea face această comparaţie, trebuie să fim siguri că respectivele persoane nu diferă între ele din alte puncte de vedere. În realitate, nu este deloc uşor să măsurăm volumul cunoştinţelor cuiva.

Viteza gândirii

Oamenii diferă între ei şi prin rapiditatea reacţiilor lor. Putem spune că cel care este mai rapid în gândire este mai inteligent? Majoritatea probelor care măsoară inteligenţa şi chiar cele mai multe dintre examenele sau lucrările de control pe care le dăm sunt desfăşurate într-un timp limitat. Cei care reuşesc să gândească *repede şi bine* au succes. Este aceasta o măsură a inteligenţei?

Dintr-un anume punct de vedere, da. Faptul că cineva care posedă aceleaşi cunoştinţe ca şi cei din jur reuşeşte să gândească mai repede denotă uşurinţă în manipularea informaţiilor şi aceasta îi asigură succesul. Este cunoscut cazul unui şahist, nu foarte bun, care obişnuia să-şi învingă adversarii prin rapiditatea mutărilor. El cunoştea foarte bine mutările de deschidere (primele 8-10 dintr-o partidă) şi diferite variante în care putea evolua jocul la început, când posibilităţile de mutare sunt relativ reduse. Astfel, şahistul efectua rapid primele mutări, fără să-şi consume efectiv timpul de gândire (declanşa imediat cronometrul, care începea să măsoare timpul celuilalt jucător), concepându-şi apoi strategia de atac prin folosirea timpului de gândire al adversarului, care era bulversat de rapiditatea mutărilor.

Cum facem faţă situaţiilor noi

Oricât de multe am învăţa sau am şti, lumea în care trăim ne oferă destule surprize, ne pune adesea în situaţii pe care nu le putem anticipa. (De exemplu, într-o excursie, s-a rupt banda casetei cu muzica preferată a grupului. Neavând nimic de lipit, una dintre fete a avut ideea salvatoare de a folosi lacul de unghii pentru a lipi banda magnetică.) Rezolvările situaţiilor neprevăzute sunt considerate cele mai reprezentative pentru definirea comportamentului inteligent. Ele presupun *folosirea* adecvată a informaţiilor în situaţiile concrete. Acest aspect este legat în mod direct de adaptarea la mediul înconjurător.

Oamenii se deosebesc prin felul în care, pornind de la aceleaşi informaţii, în situaţii identice, obţin performanţe diferite. O persoană este cu atât mai inteligentă cu cât îşi foloseşte propriile resurse mai *eficient*.

Succesul şcolar

În general, succesul şcolar este considerat o măsură a inteligenţei, un anume fel de recunoaştere oficială a acestei calităţi. Astfel, cu cât cineva are un succes mai mare în şcoală, cu atât este considerat mai inteligent. Dar nu totdeauna succesul şcolar se corelează cu performanţele profesionale viitoare ale unei persoane. Există numeroase exemple de personalităţi din diferite domenii care nu au avut rezultate strălucite la şcoală – Mircea Eliade, Albert Einstein, Thomas Edison.

Iată caracterizarea pe care au primit-o părinţii lui T.A. Edison de la directoarea şcolii din Port-Huron:

„Domnule,

Băiatul dumitale, Tom, e prost, leneş, rău şi obraznic. Dacă l-aş ţine mai departe în clasă, ar însemna să stric bunul renume de care se bucură şcoala mea. Ai face bine să-l trimiţi să pască porcii, deoarece cred că n-are să iasă nimic bun din el".

Invers, întâlnim şi situaţii în care elevi strălucitori, şefi de promoţie, s-au dovedit ulterior profesionişti slabi.

Rolul societăţii

Este clar că termenul *inteligenţă* are multe conotaţii culturale şi sociale. Înţelesul lui diferă de la o cultură la alta. Dacă am trăi într-un sat pierdut în inima Africii, criteriile pe baza cărora i-am considera mai inteligenţi pe unii dintre semenii noştri vor fi diferite de cele folosite de locuitorii unei mari metropole europene. Pentru africani, o inteligenţă ridicată s-ar putea motiva prin posedarea unor aptitudini de vânătoare deosebite sau prin cunoaşterea unor tehnici speciale de supravieţuire. Pentru europeni, inteligenţa presupune şi folosirea adecvată a sistemului de transport în comun sau integrarea într-o categorie socio-profesională bine cotată. În ambele situaţii, observăm că termenul *„inteligenţă" se referă la folosirea eficientă a resurselor mediului în care trăim sau la obţinerea unui statut, a unei poziţii faţă de ceilalţi membri ai societăţii*.

Chiar dacă există numeroase controverse cu privire la ce este inteligenţa, putem sintetiza cu definiţia oferită de *Grand dictionnaire de psychologie*: **„inteligenţa este o capacitate generală de adaptare la situaţii noi prin proceduri cognitive"**.

3.3. Teorii ale inteligenţei

Inteligenţa rămâne unul dintre conceptele controversate ale psihologiei. Prezentăm în continuare trei dintre cele mai importante teorii despre inteligenţă: *teoria genetică*, *teoria factorială* şi *teoria inteligenţelor multiple*.

Teoria genetică

Savantul elveţian Jean Piaget a fost unul dintre pionierii studiului gândirii la copii. Observând modul în care aceştia rezolvă problemele, Piaget a ajuns să propună o teorie proprie asupra dezvoltării inteligenţei, pe care o vede dintr-o perspectivă *genetică*,

Concepte-cheie

- asimilare
- acomodare

constructivistă: copiii îşi *construiesc* propriile mijloace (cunoştinţe procedurale), teorii şi idei (cunoştinţe factuale) despre lumea în care trăiesc pe baza interacţiunii active şi explorării mediului lor fizic şi social. Ideea de bază de la care a pornit Piaget a fost aceea că oamenii trebuie să se adapteze la mediul în care trăiesc, iar adaptarea se face prin organizarea comportamentelor şi cunoştinţelor. El considera că orice act, chiar şi cel mai simplu, presupune organizare, ce nu este posibilă fără intervenţia a două procese: *asimilarea* (procesul prin care informaţia nouă este încadrată în cea deja existentă) şi *acomodarea* (crearea de noi informaţii).

Piaget afirma că cele două procese se produc simultan: în cunoaşterea activă a mediului înconjurător, copiii încearcă, concomitent, să încadreze noile cunoştinţe în rândul celor deja existente *şi* să genereze cunoştinţe noi.

Caseta nr. 1

Elveţianul Jean Piaget este considerat unul dintre primii zece psihologi ai tuturor timpurilor. Cu o pregătire multiplă – biolog, logician, epistemolog, psiholog, pedagog – el a subordonat datele oferite de aceste discipline obiectivului său principal: *explicarea naşterii şi evoluţiei capacităţilor cognitive individuale* (epistemologia genetică). Este autorul uneia dintre cele mai complete şi cunoscute teorii asupra inteligenţei. Metodologia sa de cercetare poartă, şi ea, amprenta originalităţii.

Piaget are o operă impresionantă. A publicat peste 700 de lucrări ştiinţifice (1.322, împreună cu traducerile). Dintre lucrările sale editate şi în România, menţionăm: *Psihologia copilului* (f.a.); *Psihologie şi pedagogie* (1972); *Epistemologia genetică* (1973); *Naşterea inteligenţei la copil* (1973); *Construirea realului la copil* (1976).

Specificul teoriei este acela că se referă la inteligenţă preponderent din perspectiva dezvoltării proceselor intelectuale logice şi precizează patru etape ale evoluţiei cognitive umane:

- **stadiul senzorio-motor (0-2 ani):** în această perioadă, copiii descoperă relaţiile dintre ceea ce percep şi propriile acţiuni (de obicei motorii). Ei sunt foarte interesaţi de tot ceea ce le oferă sunete sau imagini interesante, iar în primul an de viaţă învaţă să pună ceea ce fac în legătură cu oamenii sau cu obiectele din jur. În principiu, ei caută să înveţe cum să reacţioneze la schimbările mediului şi cum să îl controleze. Cea mai importantă achiziţie în această perioadă (care debutează după vârsta de 6 luni şi se încheie la 24 de luni) este *permanenţa obiectelor* – conştientizarea faptului că obiectele există, chiar dacă nu mai sunt vizibile.
- **stadiul preoperaţional (2-7 ani):** deprinderea mersului şi a limbajului sunt cele mai importante realizări ale perioadei şi ambele fac din copilul preşcolar un explorator perseverent al mediului înconjurător. Trei sunt caracteristicile principale ale stadiului: 1) apare un anume tip de *gândire cauzală*, prin care copiii încearcă să-şi explice ceea ce se petrece în jur (dar nu putem vorbi de un raţionament logic, de aceea stadiul este numit pre-operaţional), 2) *amestecul realului cu imaginarul* (de exemplu, credinţa în Moş Crăciun) şi imposibilitatea de a trece dincolo de aparenţe (de exemplu, pentru un copil de 3 ani o fată îmbrăcată băieţeşte va fi percepută drept băiat) şi 3) *egocentrismul*, faptul că la această vârstă copiii nu pot vedea lucrurile din punctul de vedere al celuilalt, ci numai din propria perspectivă.

- **stadiul operaţiilor concrete (7-11 ani) :** stadiul este considerat un „punct de cotitură” în evoluţia inteligenţei la copil. În această etapă, copiii încep să aplice reguli logice operaţiilor de transformare a informaţiilor pentru a rezolva problemele cu care se confruntă. Achiziţiile cele mai importante ale stadiului sunt *clasificarea*, *categorizarea* (inclusiv conceptul de număr) şi *conservarea* proprietăţilor fizice ale obiectelor (de exemplu, înţelegerea faptului că volumul unui lichid este constant indiferent de forma recipientului în care se află acesta). Acum, copilul trebuie să aibă un corespondent concret în realitate, manipularea simbolurilor abstracte fiind dificilă. Inteligenţa lui este inductiv-logică şi concretă.
- **stadiul operaţiilor formale (11-15 ani) :** în această etapă, tinerii sunt capabili să lucreze cu concepte abstracte şi să facă operaţii cu operaţii (combinări, permutări, aranjamente). Consecinţa se manifestă în planul logicii gândirii. Ea devine deductivă, ceea ce presupune competenţa de a face raţionamente nu numai pornind de la fapte (ca în logica inductivă), ci şi de la ipoteze (*dacă*..., *atunci*...).

Meritul lui Piaget este acela de a fi arătat modul în care evoluează inteligenţa, faptul că ea îşi are originea în interacţiunile senzorio-motorii ale copiilor cu mediul înconjurător încă înainte de achiziţionarea limbajului. Teoria sa este de natură constructivistă, deoarece insistă mult pe *construirea* inteligenţei pe baza interacţiunilor dintre individ şi mediul său.

Este şi o teorie *genetică* pentru că se axează pe explicarea naşterii (genezei) şi evoluţiei proceselor cognitive.

Teoria factorială

Teoria factorială susţine caracterul complex, multidimensional al inteligenţei. Charles Spearman, psiholog britanic care a trăit la începutul secolului XX, a examinat performanţele mai multor oameni în îndeplinirea unor sarcini (orientare în spaţiu, calcul aritmetic, evaluarea unor sunete muzicale). El a constatat că performanţa unei persoane la o singură sarcină corelează (relaţionează) pozitiv cu cea de la celelalte sarcini. Pe această bază, Spearman a dedus că toate sarcinile respective trebuie să aibă ceva în comun, iar succesul oamenilor depinde de posedarea unei aptitudini generale, numite *factor* ***g***. Întrucât acest factor **g** era atât de important în toate sarcinile, a fost considerat cel mai important aspect al inteligenţei. Pe lângă factorul **g**, Spearman a susţinut şi existenţa unor factori **s** (specifici), diferiţi de la o sarcină la alta, în funcţie de condiţiile concrete ale activităţii (artistice, ştiinţifice, sportive). Teoria lui Spearman este cunoscută sub numele de *teoria bifactorială* a inteligenţei.

Concepte-cheie

- factor **g**
- factori **s**

Dezvoltând teoria lui Spearman, psihologul american L.L. Thurstone, maestru al analizei factoriale, a identificat şapte factori (numiţi abilităţi mentale primare) ca fiind elemente de bază ale inteligenţei :

1) *Înţelegere verbală* (abilitatea de a înţelege semnificaţia cuvintelor) ;
2) *Fluenţă verbală* (abilitatea de a găsi rapid cuvintele) ;
3) *Aptitudinea numerică* (abilitatea de a lucra cu numere, de a efectua calcule) ;

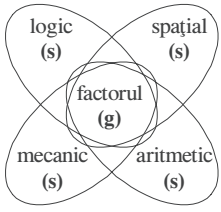


Figura nr. 1. *Relaţia dintre factorul* ***g*** *şi factorii* ***s***

4) *Aptitudini spaţiale* (abilitatea de a vizualiza raporturile formă-spaţiu) ;
5) *Rapiditatea percepţiei* (abilitatea de a surprinde rapid detaliile, de a sesiza asemănările şi deosebirile dintre imaginile prezentate) ;
6) *Memoria* (abilitatea de a reproduce stimulii verbali) ;
7) *Raţionament inductiv şi deductiv* (abilitatea de a găsi o regulă generală în instanţele prezentate).

L. Thurstone elaborează un set de teste cu scopul evaluării fiecăreia dintre abilităţi. Aceşti factori nu sunt complet independenţi, ei se întrepătrund, ceea ce asigură o susţinere conceptului de factor general de inteligenţă al lui Spearman. În concluzie, abordarea factorială vede inteligenţa ca o aptitudine generală (factorul **g**) rezultată din combinarea, într-o anumită măsură, a mai multor aptitudini specifice (factori **s**).

Teoria inteligenţelor multiple

Howard Gardner a propus o abordare a inteligenţei similară, din mai multe puncte de vedere, cu teoria factorială. Gardner introduce noţiunea de *inteligenţă multiplă*, susţinând că nu există doar un singur tip de inteligenţă, ci, se pare, cel puţin şapte tipuri distincte de inteligenţă. Acestea sunt :

1) inteligenţa lingvistică ;
2) inteligenţa logico-matematică ;
3) inteligenţa spaţială ;
4) inteligenţa muzicală ;
5) inteligenţa corporal-kinestezică ;
6) inteligenţa interpersonală ;
7) inteligenţa intrapersonală.

Primele trei tipuri sunt componente obişnuite ale inteligenţei şi sunt măsurate de testele standard de inteligenţă. Ultimele patru tipuri de inteligenţă par a ţine mai degrabă de domeniul aptitudinilor speciale şi se dezvoltă într-o măsură mai mare sau mai mică în funcţie de ereditate, pregătire şi de ceea ce promovează mediul cultural. Ideile lui Gardner cu privire la inteligenţele multiple sunt incitante mai ales dacă măsurarea acestor abilităţi vor putea permite predicţia performanţelor profesionale viitoare ale individului. De exemplu, măsurarea inteligenţelor interpersonală şi intrapersonală ar putea ajuta la explicarea faptului de ce unele persoane cu note foarte bune în toţi anii de şcoală eşuează mai târziu în viaţă şi în carieră, în timp ce altele, cu note mult mai slabe, fac cariere de succes, devin lideri carismatici etc.

Concepte-cheie

- inteligenţă multiplă

3.4. Măsurarea inteligenţei

Primele teste de inteligenţă au apărut cu mult înainte ca în psihologie să se facă descoperiri fundamentale în domeniile memoriei şi gândirii.

Primul test de inteligenţă a fost realizat în 1905 de Alfred Binet şi Theodore Simon la cererea Ministerului Francez al Instrucţiei Publice, care dorea să identifice copiii cu serioase deficienţe intelectuale pentru a le asigura o educaţie specială. Testul lor de

Alfred Binet (1857-1911), psiholog francez, creatorul primului test psihometric de evaluare a inteligenţei ca aptitudine

inteligenţă era format din 30 de sarcini aranjate în ordinea crescătoare a dificultăţii; copiii începeau cu probele cele mai uşoare şi testul era întrerupt atunci când ei nu mai reuşeau să rezolve nici o sarcină. Numărul de probe rezolvate corect de elevi indica *vârsta lor mentală* (de exemplu, dacă un copil de 5 ani efectua probe specifice celor de 7 ani, atunci acesta avea vârsta mentală de 7 ani), pe baza acesteia elevii fiind apreciaţi conform unui etalon de dezvoltare mentală.

La zece ani de la apariţia testului Binet-Simon, L.M. Terman de la Universitatea Stanford din Statele Unite a îmbunătăţit proba iniţială şi a propus faimosul concept **IQ** (din englezescul *intelligence quotient* – coeficient de inteligenţă). Acest **IQ** reprezintă raportul dintre vârsta mentală şi cea cronologică a unei persoane şi se exprimă în procente. Astfel, un scor **IQ** de 100 indică un raport perfect între cele două vârste, un scor de 120 arată că un individ este cu 20% mai dezvoltat mental decât vârsta sa cronologică, iar scorul **IQ** de 80 demonstrează o subdezvoltare mentală de 20% faţă de vârsta cronologică. Când **IQ** este mai mare de 130, el indică o *supradotare intelectuală*, iar când **IQ** este sub 69 indică o *retardare mentală*. Cea mai mare parte a populaţiei are un **IQ** cuprins între 85 şi 115 (conform scării Stanford-Binet). Doar aproximativ 1% din populaţia globului are un **IQ** mai mare de 135. Chiar dacă în prezent scorurile **IQ** nu mai sunt calculate astfel, ci prin raportare la media performanţelor persoanelor de vârstă similară, acestea sunt folosite pentru a prezice performanţele viitoare ale unei persoane pe baza rezultatelor la probele incluse în testul de inteligenţă.

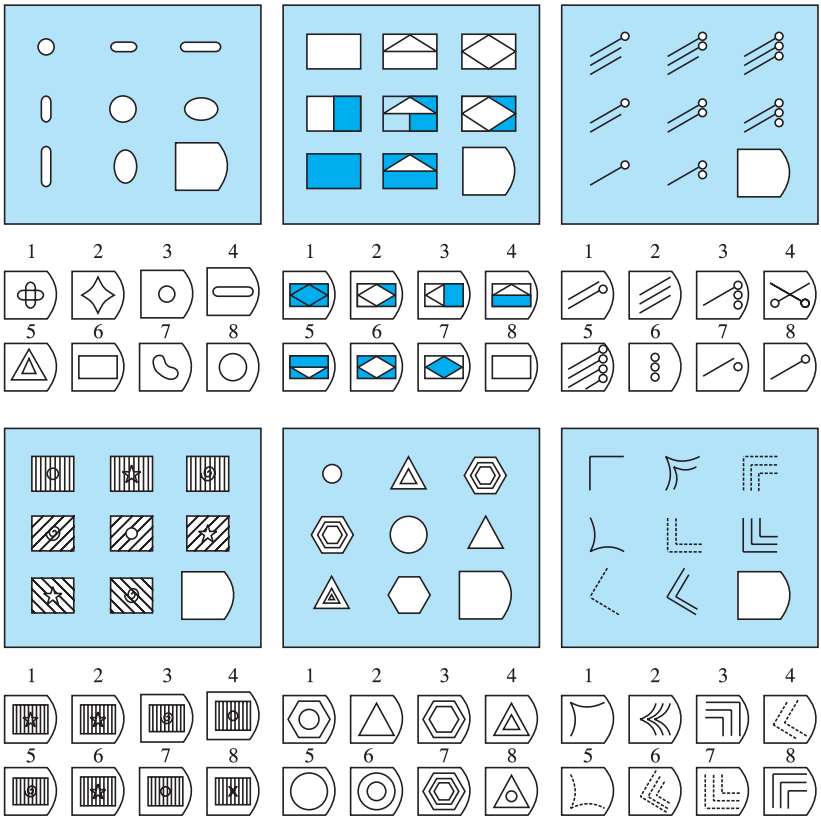
Orice test de inteligenţă complet trebuie să includă mai multe subteste, fiecare dintre ele fiind destinat să măsoare o aptitudine specifică. Spre exemplu, testul Stanford-Binet (varianta a patra, revizuită în 1985) cuprinde următoarele subteste, fiecare compus din mai multe sarcini simple, specifice vârstei subiecţilor (care poate fi cuprinsă între 2 şi 26 de ani): 1) *raţionament verbal*, 2) *raţionament abstract/spaţial*, 3) *raţionament cantitativ* şi 4) *memorie de scurtă durată*. Alte teste cunoscute, cum sunt cele concepute de David Wechsler în variante pentru adulţi şi copii, diferă de proba Binet-Simon prin faptul că includ subteste separate în două mari categorii: *probe verbale* şi *probe de performanţă* (nonverbale). Această împărţire prezintă avantajul că putem identifica persoanele cu probleme de comunicare verbală şi pe acela că probele nonverbale nu sunt atât de dependente de mediul cultural al subiecţilor.

Concepte-cheie

- coeficient de inteligenţă (IQ)

Exerciţiu

Încercaţi să rezolvaţi câţiva itemi adaptaţi după o probă de inteligenţă nonverbală, Matricile Progresive Raven. Sarcina este de a preciza care dintre cele 8 figuri prezentate sub fiecare imagine completează în mod logic imaginea de deasupra, ce are partea din dreapta jos lipsă (soluţia se află la sfârşitul subcapitolului).



Exemple de itemi similari cu cei din testul Matricile Progresive Raven

Teste de aptitudini şi teste de capacitate

Psihologii obişnuiesc să facă distincţie între două tipuri de teste: *testele de aptitudini* şi *testele de capacitate*. Un *test de aptitudini* urmăreşte să *măsoare potenţialul* unei persoane de a efectua un anumit tip de sarcini. Spre deosebire de acestea, *testele de capacitate măsoară nivelul de cunoştinţe sau performanţele* pe care cineva deja le posedă într-un domeniu. Spre exemplu, lucrările de control sau tezele pe care le daţi la şcoală sunt considerate teste de capacitate pentru că ele măsoară cât ştiţi la o anumită materie.

În practică însă, delimitarea foarte strictă a celor două tipuri este dificilă întrucât ambele măsoară combinat atât

Concepte-cheie

- teste de aptitudini
- teste de capacitate

aptitudinea, cât şi capacitatea. De exemplu, persoanele cu o bună aptitudine de a raţiona verbal vor avea un avantaj la orice probă de capacitate (pentru că aceasta implică înţelegerea cerinţelor sau instrucţiunilor), dar şi invers, persoanele care posedă, în general, un număr mare de cunoştinţe vor face faţă cu succes unei probe de aptitudini verbale.

Rezolvarea exerciţiului de la pagina 104

1-8, 2-6, 3-3, 4-4, 5-6, 6-2

Întrebări şi teme de evaluare

1. Gândiţi-vă la profesiile care v-ar interesa şi descrieţi aptitudinile care v-ar fi necesare.

2. Comparaţi teoria genetică şi cea factorială referitoare la inteligenţă. Comentaţi cum definesc cele două teorii inteligenţa.

3. Exploratorii europeni care descriau populaţiile băştinaşe din zonele pe care le vizitau foloseau termenul *primitiv*. Desemna el faptul că acele persoane erau mai puţin inteligente decât europenii? Argumentaţi răspunsul.

4. Caracterul

4.1. Definiţie şi caracterizare

Cineva întinde unui sărac o monedă. Un elev ajută o bătrână să urce în tramvai. Un şofer părăseşte locul accidentului pe care l-a comis. Toate acestea constituie fapte de conduită pe care le întâlnim frecvent în viaţa cotidiană. Pe baza lor, aproape involuntar, facem deducţii cu privire la însuşirile de personalitate ale celor care le-au produs. Spunem despre prima persoană că este miloasă, generoasă, despre elev că este bine crescut şi politicos, iar despre şofer spunem că a dat dovadă de laşitate şi lipsă de responsabilitate.

Situaţiile descrise exprimă acţiuni singulare care pot să nu fie definitorii pentru însuşirile de personalitate ale celor implicaţi. Unui psiholog îi sunt necesare mai multe fapte de conduită pentru a putea face generalizări asemănătoare celor de mai sus. Ceea ce ne interesează acum este faptul că însuşirile descrise nu ne spun nimic despre dinamismul sau energia persoanelor în cauză, despre nivelul aptitudinilor, ci ne arată cum se comportă ele în relaţiile cu semenii şi valorile după care se conduc.

Însuşiri precum generozitatea, modestia, politeţea, simţul răspunderii, laşitatea, egoismul, hărnicia, lenea constituie *trăsături caracteriale.* Termenul *caracter* provine din limba greacă, unde însemna „pecete”, „tipar”. Plecând de aici, unii psihologi definesc caracterul drept *un mod de a fi, un ansamblu de însuşiri psihice, caracteristice pentru un individ.* Definiţia este mult prea largă, ea acoperind, mai curând, conceptul de personalitate decât pe cel de caracter. Termenul *caracter* are un înţeles special, chiar şi în limbajul cotidian. Când spunem despre cineva că este „un om de caracter” sau, dimpotrivă, că este „un om lipsit de caracter”, avem în vedere o serie de însuşiri care au o semnificaţie morală şi interindividuală.

Caracterul desemnează ansamblul însuşirilor psihice care privesc relaţiile unei persoane cu semenii săi şi valorile după care se conduce.

Caracterul nu se poate defini fără referire la valorile morale. El reprezintă *profilul psihomoral al omului* şi se dezvăluie, cu deosebire, în faptele de conduită, în relaţiile cu ceilalţi, cu grupul din care face parte o persoană. Trăsăturile caracteriale exprimă moduri constante, stabilizate de conduită, şi nu comportamente întâmplătoare, accidentale sau situaţionale. Nu poţi spune despre un elev că este mincinos numai pe baza faptului că, într-o situaţie oarecare, a ascuns părinţilor nota proastă pe care a luat-o la teză. Cunoscând trăsăturile caracteriale, putem prevedea, cu o anumită probabilitate, comportarea viitoare a unei persoane. Putem prevedea dacă va fi sau nu punctual la întâlnirea fixată, dacă ne va face sau nu un serviciu, dacă ne va spune adevărul cu privire la faptele săvârşite.

În timp ce temperamentul este în cea mai mare parte înnăscut, *caracterul se formează pe parcursul vieţii, ca urmare a integrării omului într-un sistem de relaţii sociale*, prin interiorizarea valorilor promovate de familie, grup de prieteni, societate, prin însuşirea unor modalităţi de comportament.

În formarea trăsăturilor de caracter, un rol important îl are familia, prin modelele de conduită pe care le oferă, prin exigenţele normative ce le instituie mai mult tacit, precum şi prin valorile pe care le asumă şi după care se conduce. Copilul preia aceste valori şi modele de conduită pentru că ele vin de la persoane care sunt semnificative pentru el şi au o anumită autoritate în grupul familial.

Intervin apoi mediul şcolar, grupul de prieteni, mediul social. Integrat în aceste relaţii, copilul găseşte un sistem de norme, valori şi modele de comportament la care caută să se adapteze. El şi le va asuma selectiv, în funcţie de recompensele sau sancţiunile grupului. Dacă sunt aprobate de grup, atunci individul va avea tendinţa de a se conforma şi a le respecta. Dacă, dimpotrivă, sunt dezaprobate de grup, individul le va evita, dacă nu chiar respinge. Din acest motiv, educaţia trebuie să creeze un mediu în care elevul să fie ferit de a alege comportamente indezirabile din punct de vedere moral şi social.

Spre deosebire de temperament, care este scos de sub incidenţa valorizării morale, *caracterul este întotdeauna supus unei valorizări în baza* distincţiei dintre bine şi rău. Omul poartă o responsabilitate morală pentru felul cum se comportă.

Caracterul este o instanţă de control şi valorificare a temperamentului. De exemplu, pot fi indivizi colerici din naştere, care, datorită educaţiei şi autoeducaţiei, devin flegmatici în comportament, adesea numai ei fiind conştienţi de adevărata lor „fire”. Trăsăturile caracteriale constituie şi un suport pentru propulsarea aptitudinilor. Punerea în valoare a aptitudinilor şi obţinerea performanţelor în activitate sunt condiţionate şi de trăsături caracteriale precum perseverenţa, hărnicia, dorinţa autodepăşirii.

Caracterul este expresia întregului sistem al personalităţii. El reglează din interior concordanţa şi compatibilitatea conduitei cu exigenţele şi normele promovate sau impuse la un moment dat de societate.

4.2. Analiza structurală a caracterului

În componenţa caracterului intră un ansamblu de atitudini şi trăsături, proprii subiectului, exprimate de acesta în mod constant în comportamentul său.

Atitudinea este o modalitate de raportare faţă de anumite aspecte ale realităţii ce implică reacţii afective, cognitive şi comportamentale.

Concepte-cheie

- atitudine
- trăsături de voinţă

Definitorie pentru ceea ce numim atitudine este referinţa implicită sau explicită la valori. Valorile servesc drept standarde abstracte, principii care organizează şi controlează atitudinile. Problemele legate de formarea şi dinamica atitudinilor vor fi analizate pe larg în capitolul consacrat atitudinilor sociale.

Psihologul Andrei Cosmovici consideră că atitudinea este întotdeauna *expresia unui motiv* şi că aceeaşi atitudine poate ascunde motive foarte diferite. De aceea, mai importante sunt motivele care determină atitudinile. O persoană poate fi binevoitoare cu noi pentru că este bine crescută, fără a avea un motiv special, dar o poate face şi pentru că doreşte să ne ceară în schimb un serviciu.

Alături de atitudini, care exprimă orientarea persoanei, în componenţa caracterului intră şi *trăsăturile de voinţă*, ce asigură traducerea în fapt a intenţiilor şi mobilizarea resurselor personalităţii pentru a face faţă solicitărilor. Trăsăturile de voinţă constituie componenta executorie a caracterului.

Cele două componente (orientativă şi executorie) pot cunoaşte grade diferite de dezvoltare. Când componenta orientativă este mai dezvoltată, individul ştie ce trebuie să facă, dar nu are impulsul voluntar de a duce la bun sfârşit cele exprimate ca intenţie. Când componenta voluntară este mai dezvoltată, se vorbeşte de un caracter dominat de voinţă, mai puţin preocupat de orientările atitudinale.

În psihologia românească, atitudinile care formează structura caracterului au fost sistematizate în trei grupe :

1) *atitudini faţă de societate şi faţă de ceilalţi oameni* (sinceritatea, cinstea, altruismul, spiritul de răspundere, dar şi minciuna, individualismul, egoismul, laşitatea, linguşeala) ;
2) *atitudini faţă de activitatea desfăşurată* (disciplina, sârguinţa, conştiinciozitatea, spiritul de iniţiativă, dar şi indisciplina, lenea, neglijenţa, rutina, dezorganizarea) ;
3) *atitudini faţă de propria persoană* (modestia, încrederea în sine, sentimentul demnităţii personale, spiritul autocritic, dar şi îngâmfarea, aroganţa, sentimentul inferiorităţii).

La aceste atitudini se adaugă trăsăturile voluntare de caracter : *fermitatea*, *perseverenţa*, *stăpânirea de sine*, *curajul*, *bărbăţia*, *spiritul hotărât*, *eroismul*.

Constatăm că trăsăturile caracteriale se prezintă în cupluri antonimice/contrastante : bun-rău, cinstit-necinstit, harnic-leneş, altruist-egoist. Nu se poate spune însă că o persoană ar dispune numai de una dintre trăsăturile perechi, cea pozitivă sau cea negativă. Trăsăturile opuse se găsesc la una şi aceeaşi persoană în proporţii şi amestecuri diferite. Se ştie, de pildă, că şi curajosul are momente când îi este frică, după cum şi cel fricos, în anumite situaţii, poate săvârşi acte curajoase.

Caracterul nu se prezintă ca un simplu conglomerat de trăsături, ci ca un *sistem organizat şi bine structurat*. Pornind de la concepţia lui Gordon Allport cu privire la trăsăturile de personalitate (prezentată într-un capitol anterior), Paul Popescu-Neveanu şi Mielu Zlate consideră că trăsăturile de caracter pot fi ierarhizate într-o *piramidă caracterială*. Aşa cum există o *piramidă a conceptelor* (L.S. Vîgotski), o *piramidă a trebuinţelor* (A. Maslow), tot aşa ar putea exista şi o piramidă a caracterului, care cuprinde în vârf trăsăturile esenţiale, dominante, cu cel mai mare grad de generalitate şi pregnanţă, iar spre bază trăsături din ce în ce mai particulare. Piramida caracterială este foarte diferită de la un individ la altul. În timp ce la un individ o trăsătură precum zgârcenia poate ocupa o

poziţie dominantă, situându-se în vârful piramidei, la un altul, ea poate fi o trăsătură periferică şi prea puţin exprimată, trăsătura dominantă fiind, spre exemplu, curajul sau spiritul de aventură.

Caracterul se defineşte şi se recunoaşte prin trăsăturile cardinale şi prin cele centrale. De aceea, a cunoaşte pe cineva înseamnă a-i determina însuşirile dominante în construcţia caracterului său.

Activitate

Realizaţi, fiecare dintre voi, pe două foi de hârtie, un autoportret caracterial şi un portret caracterial al colegului de bancă. Schimbaţi foile în care este descris colegul de bancă şi comparaţi versiunea colegului cu autocaracterizarea făcută.
Profesorul va strânge toate autoportretele caracteriale şi va organiza un joc „Ghiceşte cine este!". Profesorul citeşte câte o caracterizare, iar elevii sunt invitaţi să identifice pe cine reprezintă.

Aplicaţie

Teofrast, în Antichitate, La Bruyère, în secolul al XVII-lea, au realizat portrete ale diverselor tipuri caracteriale : zgârcitul, linguşitorul, amabilul, laşul, ipocritul, înfumuratul etc. Iată portretul pe care Teofrast îl face zgârcitului :

„Zgârcenia este o economie ce întrece orice măsură. Zgârcit este omul care înainte de a fi împlinit luna bate la uşa datornicului şi-i cere dobânda, chiar dacă aceasta nu face măcar o jumătate de obol. Când se află la o masă pregătită pe socoteala celor ce iau parte la ea, zgârcitul numără câte pahare a băut fiecare, iar zeiţei Artemis îi jertfeşte mai puţin decât oricare altul dintre cei prezenţi. Dacă un cunoscut i-a procurat un obiect pe un preţ scăzut, zgârcitul consideră că e îngrozitor de scump. Dacă sclavul i-a spart o oală ori o farfurie, îi scade din hrană. Dacă nevasta a pierdut un bănuţ, cotrobăie prin oale, răscoleşte paturile, lăzile, caută până şi în aşternuturi (…). Casetele zgârciţilor de felul ăsta sunt doldora de bani ! Mucegaiul stă prins pe ele, iar pe chei s-a pus rugina. Zgârcitul poartă haina mai sus de genunchi, iar la baie aduce uleiul în sticle mititele ; se tunde la piele, îl găseşti desculţ şi la prânz, iar când dă haina la curăţat îndeamnă pe meşter să întrebuinţeze argilă din belşug, ca să nu se păteze prea repede" (Jean de La Bruyère, *Caracterele sau moravurile acestui veac*, Editura pentru Literatură, Bucureşti, 1968, vol. I, pp. 41-43).

Constatăm că trăsătura cardinală, zgârcenia, se impune în faptele de conduită, este coercitivă şi îşi subordonează celelalte trăsături care devin secundare în raport cu aceasta. Pe baza trăsăturii dominante se poate prevedea, cu o anumită probabilitate, comportarea viitoare a persoanei.

Activitate

Identificaţi în scrierile literare ale diferiţilor autori (Nicolae Filimon, I.L. Caragiale, Mihail Sadoveanu, Shakespeare, Molière) fragmente care să ilustreze tipuri caracteriale.

Fiind o componentă de conţinut a personalităţii, caracterul are un rol esenţial în adaptarea şi integrarea individului în viaţa socială. Prin intermediul trăsăturilor caracteriale persoana este apreciată şi acceptată sau respinsă de cei din jur. Trebuie să avem în vedere şi faptul că, formându-se pe parcursul vieţii individului, caracterul poate fi modelat şi influenţat. Nu numai mediul social poate face acest lucru, ci şi individul poate contribui la modelarea sa caracterială prin preluarea influenţelor pozitive ale ambianţei şi contracararea celor negative.

Întrebări şi teme de evaluare

1. Comparaţi caracterul cu temperamentul.
2. Explicaţi rolul mediului social în formarea caracterului.
3. Realizaţi un portret caracterial al tipului linguşitor.

5. Creativitatea

5.1. Ce este creativitatea?

Termenul *creativitate* îşi are originea în cuvântul latin *creare*, care înseamnă „a zămisli”, „a făuri”, „a naşte”. El a fost introdus de psihologul american Gordon Allport (1937) şi înlocuieşte vechii termeni *spirit inovator*, *inventivitate*, *talent*. Prima încercare de studiere pe baze ştiinţifice a creativităţii o datorăm lucrării savantului englez Francis Galton, *Hereditary Genius* (1869). Cercetând arborele genealogic al unui număr considerabil de familii celebre, din care, timp de mai multe generaţii, au provenit mari personalităţi creatoare, Galton trage concluzia că ereditatea este factorul determinant al forţei creatoare şi că oamenii geniali sunt înzestraţi cu aptitudini intelectuale excepţionale.

Creativitatea poate fi definită drept „*capacitatea de a imagina răspunsuri la probleme, de a elabora soluţii inedite şi originale*” (E. Limbos) sau „*un complex de însuşiri şi aptitudini psihice care, în condiţii favorabile, generează produse noi şi de valoare pentru societate*” (Al. Roşca).

Examinarea definiţiilor creativităţii conduce la concluzia că *noutatea*, *originalitatea*, *ingeniozitatea* şi *valoarea teoretică* sau *practică* reprezintă trăsături esenţiale ale activităţii creatoare. Multă vreme creativitatea a fost considerată apanajul oamenilor de geniu, al unei minorităţi, iar cercetarea s-a orientat exclusiv spre studierea vieţii şi activităţii persoanelor înalt creative. J.P. Guilford a susţinut însă că fenomenul creativităţii reprezintă o trăsătură general umană şi că toţi oamenii pot fi distribuiţi, la niveluri diferite, pe o scală continuă a creativităţii. Alexandru Roşca preciza că, în sens larg, creativitatea se referă şi la găsirea de soluţii, idei, probleme, metode care nu sunt noi pentru societate, dar la care s-a ajuns pe cale independentă. De exemplu, rezolvarea de către un elev a unei probleme, la o anumită materie de învăţământ, se consideră că este creatoare dacă se realizează într-un mod diferit decât cel prezentat în manual sau de profesor la clasă, chiar dacă modul de rezolvare nu este nou pentru ştiinţă.

În aceste condiţii, putem considera că există o creativitate cotidiană, obişnuită, manifestată ori de câte ori oamenii rezolvă o situaţie problematică, şi o creativitate de nivel înalt, accesibilă unei minorităţi. I.A. Taylor face diferenţieri mai fine şi numeşte cinci niveluri ale creativităţii :

1) *creativitatea expresivă* – este forma fundamentală a creativităţii care nu este condiţionată de nici o aptitudine şi este cel mai uşor de surprins în desenele copiilor. Caracteristicile principale ale acestui nivel al creativităţii sunt spontaneitatea şi libertatea de exprimare ;
2) *creativitatea productivă* – este nivelul specific tehnicienilor pentru că presupune însuşirea unor deprinderi care permit îmbunătăţirea modalităţilor de exprimare a creaţiei ;
3) *creativitatea inventivă* – este cea care se valorifică prin invenţii şi descoperiri şi care pune în evidenţă capacitatea de a sesiza relaţii noi şi neobişnuite, căi noi de interpretare a unor realităţi cunoscute ;
4) *creativitatea inovativă* – presupune înţelegerea profundă a principiilor fundamentale ale unui domeniu (artă, ştiinţă) şi apoi modificarea decisivă a abordării unui anumit fenomen. Vorbim în acest caz de inovaţii, care reprezintă aporturi semnificative şi fundamentale într-un domeniu ;
5) *creativitatea emergentă* – este nivelul suprem al creativităţii la care ajung foarte puţini indivizi şi presupune descoperirea unui principiu, a unei idei care să revoluţioneze un întreg domeniu de cunoaştere. Este cazul, de exemplu, al principiului evoluţionist al lui Darwin sau al teoriei relativităţii a lui Einstein. Este vorba despre cel mai greu nivel de înţeles şi de explicat, iar cei ce ating acest nivel sunt calificaţi drept genii.

Creativitatea este un fenomen extrem de complex, cu numeroase faţete sau dimensiuni. Din acest motiv, cercetarea creativităţii s-a concentrat asupra următoarelor aspecte :

- procesul creaţiei ;
- personalitatea creativă ;
- produsul creaţiei ;
- contextul creaţiei.

5.2. Procesul creaţiei

a) Fazele procesului de creaţie

Primele analize ale procesului de creaţie au urmărit surprinderea modalităţilor prin care se ajunge la realizarea unui produs creativ, ceea ce a condus la identificarea unei serii de etape sau faze distincte. Cea mai cunoscută prezentare a fazelor procesului de creaţie aparţine psihologului Graham Wallas. El sugerează existenţa a patru faze : (a) prepararea ; (b) incubaţia ; (c) iluminarea ; (d) verificarea.

Prepararea este faza iniţială şi obligatorie a oricărui act de creaţie. În această fază, creatorul sesizează problema şi o formulează în termeni foarte clari, analizează datele problemei, enunţă şi testează diferite ipoteze rezolutive. Este necesară o pregătire intensă şi de lungă durată în legătură cu problema pe care creatorul îşi propune să o rezolve, o informare minuţioasă asupra istoricului problemei, asupra tentativelor altora de a o soluţiona şi abia apoi se emit ipoteze rezolutive. În cazul în care problema nu poate fi

rezolvată, creatorul o lasă deoparte, ceea ce reprezintă un fel de „distanţare de problemă” care marchează trecerea la faza de incubaţie.

Incubaţia se petrece în inconştient (sau în subconştient, după unele explicaţii psihanalitice) şi poate fi de mai lungă sau de mai scurtă durată (minute, ore, zile, luni sau chiar ani). Ea pare o perioadă pasivă, de abandonare a efortului. Se presupune însă că în această fază au loc o serie de prelucrări paralele, se stabilesc conexiuni care nu au fost efectuate anterior. Inconştientul nu creează nimic prin sine însuşi. De aceea, şansele de a obţine soluţii creative la o problemă depind de cât de susţinută şi eficace a fost faza de preparare, de bogăţia datelor acumulate.

Iluminarea (*inspiraţia*, *intuiţia)* este momentul în care soluţia problemei apare brusc în câmpul conştiinţei. Materialul acumulat duce dintr-o dată la o înţelegere clară, sintetică a problemei.

Uneori se foloseşte termenul *inspiraţie* ori *intuiţie* în loc de iluminare. Iluminarea se poate produce în situaţii dintre cele mai inedite ce nu par a avea vreo legătură cu problema respectivă. Henri Poincaré, ilustru matematician şi filosof al ştiinţei, descrie modul în care, într-o seară, în momentul în care se pregătea să urce în trăsura ce urma să-l ducă la operă, i-a venit în minte soluţia unei probleme la care lucrase foarte multă vreme. Întors acasă, a transcris totul pe hârtie şi şi-a dat seama că rezolvarea este foarte bună. Pasteur avertiza însă asupra faptului că întâmplarea ajută numai o minte pregătită. În spatele acelui moment de inspiraţie se află de fapt luni şi chiar ani de cercetare perseverentă, de îndoială, de căutări febrile şi reflecţii asupra problemei respective.

Verificarea este faza finală a procesului de creaţie, în care soluţia găsită este testată, examinată pentru eliminarea unor posibile erori sau lacune.

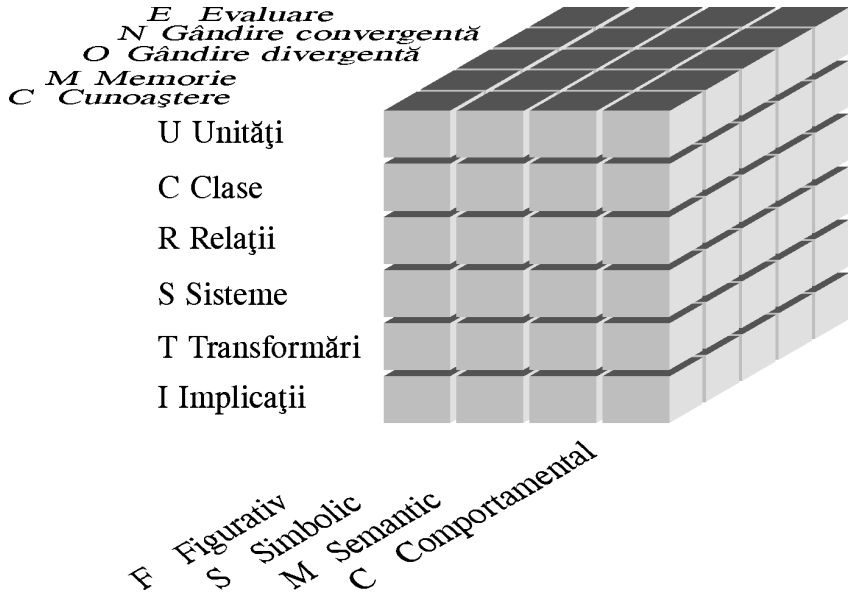
Activitate

Găsiţi în istoria ştiinţei exemple de descoperiri care s-au produs în situaţii inedite sau prin asocieri întâmplătoare (de exemplu, modul în care Fleming a descoperit penicilina).

b) Factori cognitivi implicaţi în procesul creaţiei

Pentru a surprinde esenţa procesului de creaţie, o serie de cercetări au fost orientate către identificarea factorilor cognitivi implicaţi în acest proces. În mod tradiţional, creativitatea a fost asociată cu imaginaţia. Iniţial, Th. Ribot, apoi Al. Osborn se pronunţă pentru *imaginaţia creatoare* sau *constructivă* ca proces predilect al creativităţii. Pentru Th. Ribot, imaginaţia creatoare este sinonimă cu invenţia, cu o lungă serie de încercări, de ipoteze în care spiritul cheltuieşte o mare cantitate de efort şi de geniu. Unii autori au mers mai departe, considerând creativitatea drept numele mai nou al imaginaţiei, nume care aproape l-a eliminat pe cel vechi.

Pentru înţelegerea cât mai adecvată a procesului creaţiei, J.P. Guilford elaborează un model al structurii intelectului, capabil să asume şi dimensiunea creativităţii. Conform acestui model, fiecare capacitate intelectuală se defineşte prin trei parametri: *operaţii* (cunoaştere, memorie, gândire convergentă, gândire divergentă, evaluare), *conţinuturi* (figural, simbolic, semantic, comportamental) şi *produse* (unităţi, clase, relaţii, sisteme, transformări, implicaţii).



Modelul structurii intelectului (*J.P. Guilford*)

Realizând distincţia dintre *gândirea convergentă* (gândirea algoritmică în care se porneşte de la informaţia dată pentru a da un răspuns unic, într-o manieră unică) şi *gândirea divergentă* (gândirea care merge în diferite direcţii şi care caută soluţii variate, inedite de rezolvare a problemelor), Guilford asociază creativitatea cu gândirea divergentă. Gândirea divergentă este pluridimensională, plastică şi adaptabilă. Subiectul schimbă procedurile şi perspectivele, utilizând registre de cunoaştere diferite.

Gândirea divergentă se caracterizează prin :

a) *fluenţa* sau *fluiditatea* exprimă rapiditatea şi uşurinţa de a produce, în anumite condiţii, cuvinte, idei, asociaţii, propoziţii sau expresii.
b) *flexibilitatea* exprimă capacitatea de a modifica şi restructura eficient mersul gândirii în situaţii noi, de a găsi soluţii cât mai variate de rezolvare a problemelor, de a opera transferuri, de a renunţa la ipoteze vechi şi de a adopta cu uşurinţă altele noi.
c) *originalitatea* este capacitatea de a emite idei noi, soluţii ingenioase, neconvenţionale, neobişnuite. Se consideră a fi originale acele răspunsuri care frapează, care sunt ieşite din comun, care ocolesc căile bătătorite de rezolvare.
d) *elaborarea* se referă la capacitatea de a planifica o activitate ţinând seama de cât mai multe detalii, de a anticipa rezultatul final, de a dezvolta şi finaliza o idee.

Un alt factor implicat în creativitate este *inteligenţa*. Relaţia dintre inteligenţă şi creativitate a fost îndelung investigată, iar rezultatele au arătat că performanţa creativă presupune şi un anumit nivel al inteligenţei. În acelaşi timp, s-a stabilit că nivelul inteligenţei creşte proporţional cu nivelul creativităţii până la un anumit prag al coeficientului de inteligenţă (pragul a fost plasat la 115-120 IQ), dincolo de care creşterea nivelului inteligenţei nu garantează o creştere concomitentă a creativităţii. Ceea ce înseamnă că pot

exista creatori cu un nivel normal al inteligenţei, după cum pot exista persoane cu un IQ ridicat (aproape de 200, de exemplu), dar care să aibă o creativitate de nivel normal.

Analiza raportului inteligenţă-creativitate arată faptul că, în creaţie, de la un anumit nivel în sus, mai importanţi decât inteligenţa sunt factorii motivaţionali şi de personalitate (curiozitate vie, interese dezvoltate, perseverenţă, sensibilitate ridicată faţă de un cerc larg de fenomene), factorii de mediu (mediul familial îndeosebi), precum şi condiţiile social-educative.

5.3. Personalitatea creativă

Procesul creaţiei nu poate fi analizat separat de personalitatea creativă. Întrebările cele mai frecvente care se pun sunt: „cum putem recunoaşte o persoană creativă?", „prin ce trăsături se impune?", „prin ce trăsături se individualizează şi se diferenţiază de ceilalţi?". Pentru a răspunde la întrebări, cercetătorii creativităţii au întocmit liste de însuşiri, au creionat portrete, au susţinut dominanţa unor însuşiri în raport cu altele. Prezentarea unui astfel de portret nu înseamnă însă că fiecare creator va trebui identificat şi evaluat pe baza acestuia, urmând a fi descalificat dacă lipseşte una dintre trăsături.

Iată o listă de trăsături ce sintetizează rezultatele mai multor studii asupra caracteristicilor motivaţional-aptitudinale ale personalităţii:

- ***Perseverenţă, voinţă***. Multe biografii de creatori din diferite domenii scot în evidenţă munca sisifică, sacrificiile şi eforturile, uneori supraomeneşti, care se ascund în spatele unor realizări deosebite. Dacă citim biografia savantei poloneze Marie Curie, cea care împreună cu soţul ei, Pierre Curie, a descoperit poloniul şi radiul, vom avea imaginea drumului lung şi plin de obstacole care a trebuit parcurs: închipuiţi-vă în plină iarnă o femeie – Marie Curie – stând ore şi zile în şir în curtea şopronului pentru a urmări calcinarea, dezagregarea minereului răsturnat din căruţe, sufocată de fum, înfrigurată de zloata de afară, notând fiecare fază a cercetării „Marie a continuat să prelucreze kilogram cu kilogram tonele de reziduuri de pehblendă (….). Cu îndârjita ei răbdare a fost în fiecare zi, timp de patru ani, un savant, un muncitor calificat, un inginer şi un salahor".
- ***Deschiderea către experienţe noi*** care semnifică disponibilitatea de a învăţa, de a încerca noul, de a explora, de a fi curios.
- ***Motivaţie intrinsecă***. Multe relatări despre persoanele creative scot în evidenţă nivelul înalt de motivare al acestora, faptul de a fi profund absorbite de munca lor pe care o consideră interesantă, provocatoare prin ea însăşi şi generatoare de bucurie şi satisfacţie.
- ***Interese şi preocupări variate***, hobby-uri multiple, unele dintre ele la nivel de performanţă.
- ***Nonconformism epistemic***, de cunoaştere, exprimat în independenţa în judecată, curaj în exprimarea opiniilor, curajul de a fi diferit de ceilalţi. Nonconformismul persoanei creative se poate exprima şi în plan comportamental, ceea ce poate determina dificultăţi de adaptare şi integrare în grupul social.
- ***Toleranţa la ambiguitate*** este capacitatea persoanei creative de a opera mental cu concepte şi imagini ambigue, nedefinite şi slab organizate.
- ***Curiozitatea*** reprezintă o trăsătură foarte importantă a persoanei creative, care este în permanentă căutare de lucruri noi, doreşte să ştie cât mai multe, să descopere şi să înveţe. Iată o caracterizare a lui Thomas Alva Edison, care scoate în evidenţă această caracteristică: „Ceea ce îl deosebea pe micul Tom de alţi copii era continua neliniştе de-a şti cât mai multe, de-a descoperi lucrurile în sinea lor, în ascunsele

lor taine. Încă de la vârsta de 3-4 ani el vădea o vie curiozitate, un nepotolit interes pentru tot ce-l înconjura".

- ***Asumarea riscului*** exprimat în faptul că nu se teme să încerce ceva nou, îşi asumă consecinţele, este optimist şi curajos.
- ***Fond emoţional bogat***, este sensibil, trăieşte intens toate evenimentele.
- ***Încrederea în forţele proprii*** şi înclinaţia puternică spre realizare de sine.
- ***Capacitatea de a se angaja în urmărirea unor scopuri de perspectivă*** : întotdeauna marii creatori îşi fac planuri pe termen lung.
- ***Simţul umorului***.
- ***Atras spre complexitate***, spre mister, spre neobişnuit.

5.4. Produsul creaţiei

Multe dintre definiţiile creativităţii includ o judecată de valoare asupra produsului creaţiei. Criteriile cel mai frecvent indicate pentru a aprecia că un produs este creativ sunt : *noutatea*, *unicitatea*, *originalitatea*, *valoarea*, *utilitatea socială*.

Date fiind aceste criterii, problema care se pune este cine evaluează. Teresa Amabile preferă o evaluare a creativităţii prin consensul experţilor în domeniu. Este necesară crearea unui juriu de experţi care are rolul de a clasifica şi ordona creaţiile, respectând criteriile noutăţii şi adecvării acestora. Totuşi, autoarea nu exclude apariţia unor dificultăţi atunci când lucrarea este atât de originală încât experţii nu reuşesc să-i recunoască meritele. Există multe cazuri în care lucrări înalt creative au fost iniţial respinse în acest mod. De exemplu, logica matematică a fost socotită la început drept „stearpă şi inutilă", iar psihanaliza – „un scandal public". Alteori, trecerea timpului poate să facă valoarea unei descoperiri mai puţin importantă decât a fost considerată iniţial.

5.5. Contextul creaţiei

Creativitatea nu depinde numai de individ, ci şi de contextul social, de condiţiile economice, de mediul familial şi de starea generală a culturii. Factorii sociali intervin ca susţinători sau inhibitori ai creativităţii. Studiile realizate în această direcţie au arătat că mulţi dintre copiii înalt creativi provin din familii ce încurajează un astfel de comportament. Astfel, părinţii ce stimulează independenţa copiilor, nu sunt excesiv de protectori sau autoritari, încurajează copiii în afirmarea opiniilor proprii au copii mai creativi decât cei ale căror relaţii cu copiii lor sunt reci, dominatoare şi care tind să le limiteze libertatea.

În mediul şcolar, un rol important îl are stilul educaţional al profesorului. Astfel, profesorul care facilitează dezvoltarea creativităţii elevilor se caracterizează prin faptul că foloseşte strategii menite să cultive flexibilitatea intelectuală, îndrumă elevii să gândească în mod independent, îi încurajează să pună întrebări, să manifeste toleranţă faţă de ideile noi, să acţioneze liber, să abordeze o problemă din unghiuri de vedere diferite, să caute în mod independent soluţii la probleme, să îşi asume responsabilităţi. În schimb, profesorii care inhibă creativitatea sunt rigizi, hipercritici, autoritari, descurajează exprimarea liberă a opiniilor, acordă prioritate ideilor şi întrebărilor ce vin în sprijinul propriilor argumente şi le ignoră sau le resping pe cele ce le contrazic, nu sunt disponibili în afara orelor de curs.

Exerciţiu

1. Imaginaţi-vă cât mai multe lucruri pe care ar putea să le reprezinte următoarele desene.

I.

II.

III.

2. Găsiţi cât mai multe asemănări posibile între următoarele cupluri de obiecte: vioară-pian; cartof-morcov; ceas-maşină de scris.
3. Găsiţi cât mai multe utilizări neobişnuite pentru următoarele obiecte: un ziar, un ac, o cărămidă, o radieră, o cheie, o pălărie.
4. Gândiţi-vă ce s-ar întâmpla dacă:
   a) am putea auzi tot ce gândesc ceilalţi oameni;
   b) oamenii ar dobândi dintr-o dată capacitatea de a trece prin pereţi.
5. Gândiţi-vă ce ameliorări ar putea fi aduse unei maşini de spălat pentru a fi cât mai eficientă (adaptare după M. Roco, *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Polirom, 2004).

Întrebări şi teme de evaluare

1. Găsiţi exemple de personalităţi din diferite domenii care au manifestat o creativitate timpurie şi s-au afirmat de la vârste foarte fragede. De asemenea, găsiţi exemple de manifestări târzii ale creativităţii.

2. Identificaţi în clasa voastră colegi cu un potenţial creativ pe baza realizărilor lor deosebite la diferite discipline şcolare. Caracterizaţi comportamentul acestora în timpul lecţiilor, în recreaţii, în activităţile extraşcolare. Comparaţi trăsăturile obţinute cu portretul personalităţii creative prezentat în lecţie.

3. Găsiţi în biografiile unor creatori din diferite domenii ilustrări ale trăsăturilor lor de personalitate sau ale manierei de lucru.

6. Diferenţe individuale în manifestarea personalităţii

6.1. Adevăruri generale – adevăruri singulare

Să ne reamintim faptul că fiecare fiinţă umană este unicat. Ca atare, este firesc să ne punem întrebarea în ce măsură adevărurile teoretice generale pe care le-aţi aflat până acum despre personalitate sunt acoperitoare pentru fiecare dintre noi.

Ştim că ele au o bună validare raportate la oameni în general. Valoarea lor *explicativă* este de necontestat. La toţi oamenii temperamentul este responsabil de natura reactivităţii şi a autocontrolului, inteligenţa dă măsura rapidităţii şi calităţii adaptării la nou, iar caracterul acţionează ca un „administrator" al personalităţii: alege şi orientează resursele personale în funcţie de o mare variabilitate de factori, inclusiv situaţionali.

Însă, în plan *descriptiv* şi pe ţinte individuale, aceste adevăruri pot deveni insuficiente, nereuşind să surprindă realitatea psihologică concretă a lui X sau Y. Este inteligenţa cea mai generală aptitudine adaptativă, dar care este maniera proprie în care funcţionează ea la fiecare dintre noi? Pe ce tip de conţinuturi obţinem cele mai bune performanţe? Care este strategia individualizată în care procedăm? Se aseamănă ea cu o alta sau este unică? În ce situaţie inteligenţa ne joacă feste? La acest gen de întrebări, adevărurile generale, stabilite, de regulă, pe baze statistice, nu sunt decât punctul de pornire, un fundal la care ne putem raporta comparativ. Rezultatele ne pot arăta că în unele aspecte putem fi foarte asemănători cu ceilalţi, iar în altele, de-a dreptul atipici.

Jocul dintre adevărurile generale şi cele singulare poate să dea de furcă fiecăruia dintre noi, chiar şi practicienilor. Până şi eficientul Sherlock Holmes se simţea încurcat: „În timp ce fiecare individ este o enigmă insolubilă, în grup el devine o certitudine matematică. Niciodată nu poţi prezice ce va face un individ, dar poţi să spui cu precizie ce va face un număr mediu de persoane. Indivizii variază, dar procentajele rămân constante".

Pentru a-şi spori eficienţa şi a corela cele două tipuri de adevăruri, psihologia generală a fost obligată, pe măsura rafinării demersului său, să reclame dezvoltarea unei noi discipline: *psihologia diferenţială*. Aceasta se ocupă tocmai de analiza variabilităţii umane, pe care o urmăreşte sub aspectul cauzelor, al formelor şi dispersiei ei pe categorii de procese, funcţii sau trăsături psihice, în legătură cu o multitudine de variabile: vârstă, sex, ocupaţie, nivel de şcolarizare, mediu familial şi educaţional, statut social, cultură de apartenenţă etc.

Subpunctul care urmează, vă invit să-l dezvoltaţi şi completaţi, într-o manieră activă, fiecare dintre voi sau în grup, pe baza exemplificărilor şi exerciţiilor propuse.

6.2. Varietatea diferenţelor individuale

„Natura pare să fi mizat totul pe individualitate" – scria Goethe. Problema care apare este cât de frecvente şi deosebite pot fi diferenţele interindividuale. Dacă ele ar fi nesemnificative ca valoare şi restrânse doar la anumite planuri ale personalităţii, problema cunoaşterii şi intervenţiei psihologice s-ar simplifica.

Unul dintre reputaţii personologi, G.W. Allport, ne convinge, în cartea sa *Structura şi dezvoltarea personalităţii* (1981), că fiinţa noastră stă hotărât sub semnul singularităţii. Diferenţele interindividuale încep cu unicitatea patrimoniului genetic, a constituţiei noastre

corporale şi merg până la detaliu, de pildă, felul în care simţim şi ne exprimăm acelaşi tip de trăire, comună şi altora. Pot să co-împărtăşesc durerea, bucuria şi oricare altă emoţie sau sentiment, dar întotdeauna vor intra în joc *bucuria* ***mea***, *durerea* ***mea***, *emoţia* ***mea*** etc.

În casetele ce urmează (1, 2, 3, 4, 5) găsiţi doar câteva exemple din multitudinea celor care vă pot fi prezentate.

Caseta nr. 1. Variabilitatea glandulară normală

- Pituitara – între 350 – 1.100 mg
- Tiroida – între 8 – 50 mg
- Paratiroidele – între 30 – 300 mg (ca structură, numărul lobilor lor variază de la 2 la 12 !)
- Testicolele – între 10-45 g
- Ovarele – între 2 – 10 g (variabilitatea individuală a numărului de ovule este cuprinsă între 30.000-400.000 !

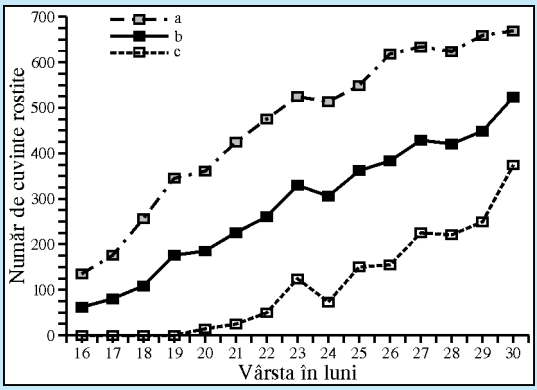
Caseta nr. 2. Variabilitatea schemei de creştere fizică

„Într-o cercetare desfăşurată pe parcursul a 12 ani s-au făcut măsurători anuale ale creşterii a 3.000 de copii. Deşi tendinţele generale se respectau – *toţi copiii creşteau şi prezentau puseul pubertar* –, indicii difereau atât de mult de la un copil la altul, încât autorii studiului au consemnat că «*nu s-au constatat două cazuri care să aibă exact aceeaşi schemă de dezvoltare*».”

Identificaţi concluziile acestei cercetări. Doar una dintre variantele de mai jos este în acord cu ele. Încercuiţi-o !

a) fiecare persoană este unicat, deci norme generale ale dezvoltării sunt imposibil de stabilit ;
b) oamenii parcurg etapele creşterii în ritmuri variate şi într-o ordine individuală ;
c) oamenii parcurg aceleaşi etape ale creşterii, dar cu diferenţe de ritm, formă şi intensitate.

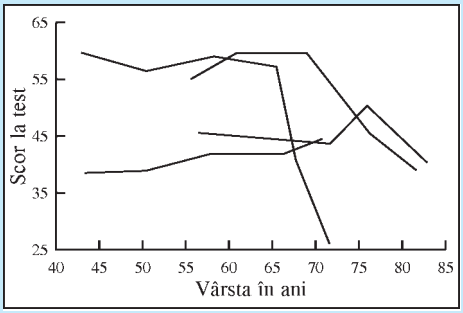
Caseta nr. 3. Categorii de variabilitate în însuşirea limbajului



Curba a) indică performanţele a 10% dintre copii, cei mai avansaţi ;
Curba b) indică performanţele a 80% dintre copii ;
Curba c) indică performanţele a 10% dintre copii, cei mai puţin avansaţi.

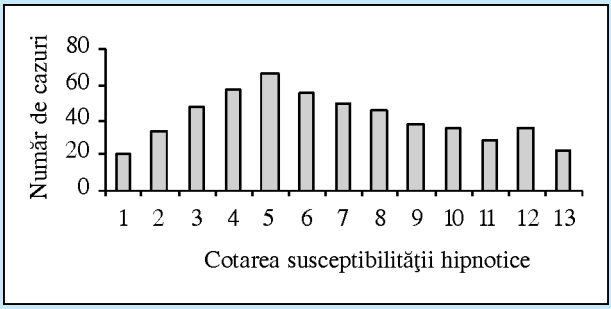
Exerciţiu : a) Comparaţi „startul” lingvistic al celor trei grupe de copii ca performanţă şi ritm. Ce observaţi ? ; b) Cine prezintă o distanţă a performanţei finale mai mare faţă de grupul majoritar – copiii mai avansaţi sau cei mai puţin avansaţi ?

Caseta nr. 4. Traseele de performanţă a patru adulţi într-o probă de vocabular



Exerciţiu: a) Ca şi în caseta nr. 3 şi aici sunt trasee de dezvoltare referitoare la limbaj. Prin ce se deosebesc însă? Enumeraţi câteva diferenţe; b) Comparaţi performanţele iniţiale şi cele finale ale persoanelor de 45 de ani. Ce observaţi sub aspectul variabilităţii lor în cele două momente?; c) Dar în cazul celor doi subiecţi de 55 de ani?; d) Ce asemănare sesizaţi între subiectul de 45 de ani, respectiv 55 de ani, cu performanţe iniţiale mai scăzute?; e) Ce legătură are proverbul *„Cei din urmă, vor fi cei dintâi”* cu rezultatul de ansamblu al cercetării?; f) Poate o astfel de cercetare să impună un adevăr psihologic general?

Caseta nr. 5. Diferenţe interindividuale în gradul de hipnotizabilitate



Exerciţiu: a) Ce ne spun histogramele? Dintre cei 533 de subiecţi investigaţi, sunt mai numeroşi cei hipnotizabili sau cei mai puţin hipnotizabili? Pentru a calcula, luaţi valoarea 7 de pe abscisă ca fiind mijlocul scalei. Excludeţi-i din numărare pe cei din această categorie-reper; b) Ce puteţi spune, observând cele două categorii polare extreme: cei mai puţin hipnotizabili (1) şi cei foarte hipnotizabili (13)?

Este firesc să ne întrebăm ce alte tipuri de variabilităţi pot alimenta diferenţele interindividuale. Dintre cele pe care le au psihologii în vedere, cel mai adesea, menţionăm: *diferenţele de sex* (caseta nr. 6), *diferenţele interculturale* (casetele nr. 7 şi 8), *cele de vârstă* (caseta nr. 9) şi *cele intergeneraţionale* (caseta nr. 10). Este evident că fiecare dintre cele patru tipuri pot fi urmărite în toate planurile şi aspectele personalităţii. O menţiune aparte suscită *diferenţele intraindividuale*. Numite şi *diferenţe intrapersonale sau intrapsihice*, acestea surprind schimbările semnificative pe care fiecare dintre noi le trăim sub influenţa unor contexte speciale (accident, divorţ, şomaj) sau a determinismelor, interne şi externe, proprii dezvoltării ontogenetice (copilărie, adolescenţă, tinereţe etc. – caseta nr. 11). Este astfel posibil ca o diferenţă nesemnificativă între două persoane (de exemplu, asumarea responsabilităţii) să devină, ulterior, semnificativă în urma variabilităţii intrapersonale a unuia dintre ei sau a ambilor.

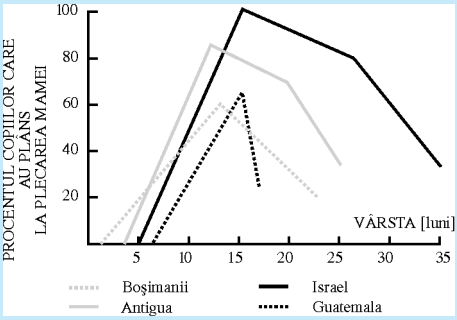
Activitate

Imaginaţi o situaţie care să ducă la un astfel de caz.

Caseta nr. 6. Variabilitatea agresivităţii (forme, intensitate) între băieţi şi fete

Exerciţiu: a) Ce ne indică reprezentarea grafică: cine sunt mai agresivi, fetele sau băieţii?; b) Cum se distribuie agresivitatea în grupul de fete faţă de cel de băieţi? Sunt mai mulţi băieţi agresivi decât fete agresive?; c) Diferă cele două categorii şi prin formele de agresivitate practicate; ce ne „spune" expresia corporală a protagoniştilor?

Caseta nr. 7. Variabilitatea interculturală a stresului provocat de plecarea mamei



Exerciţiu: a) Precizaţi intervalul de vârstă comun la care stresul de separare atinge apogeul; b) Stabiliţi două ierarhii pentru cele patru comunităţi: 1. după durata acestui comportament; 2. după frecvenţa sa; c) Din punctul de vedere al variabilităţii interculturale, unde apar diferenţe mai mari: în instalarea sau la stingerea acestui comportament? d) Încercaţi să explicaţi deosebirea (ipoteze).

Caseta nr. 8. Variabilitatea interculturală şi de sex a temelor de interes la vârsta adolescenţei

Tema	SUA/B	SUA/F	PR	GER/B	GER/F	IND/B	IND/F
Şcoala	3	4	5	3	4	3	2
Viitorul postşcolar	1	1	3	1	1	6	6
Propria persoană	4	3	2	5	3	4	3
Relaţiile cu alţii	2	2	1	2	2	2	1
Familia	6	6	7	7	7	5	5
Relaţiile cu sexul opus	7	7	6	6	6	8	8
Sănătatea	8	8	8	8	8	7	7
Chestiuni generale	5	5	4	4	5	1	4

Legendă:
- SUA – Statele Unite ale Americii; PR – Puerto Rico; GER – Germania; IND – India
- B – băieţi; F – fete
- 1, 2, 3... – rangurile (1 cel mai important)

Exerciţiu : a) În cadrul celor 4 grupuri naţionale cine cu cine se aseamănă mai mult în ierarhia temelor ? ; b) Dumneavoastră personal cum aţi ierarhiza cele 8 teme în ceea ce vă priveşte ? Dar pentru colegii de clasă ?

Caseta nr. 9. Diferenţe de vârstă în tipul de activitate dominantă

Exerciţiu : Pornind de la cele patru imagini, imaginaţi două exerciţii diferite. Scrieţi-le pe bileţele separate şi strângeţi la un loc producţia întregii clase. Evaluaţi variabilitatea produsului muncii dvs. : câte categorii diferite de exerciţii au rezultat ?

Caseta nr. 10. Variabilitatea intergeneraţională în perceperea propriei situaţii financiare (Canada)

Vârsta (ani)	Situaţie materială			
	Îndestulătoare	Suficientă	Săracă	Foarte săracă
15-24	25,6 %	49,2 %	20,9 %	4,4 %
25-44	15,4 %	59,6 %	21,7 %	3,3 %
45-64	15,8 %	58,5 %	21,7 %	4,1 %
peste 65	18,9 %	59,7 %	20,2 %	1,2 %

Exerciţiu : Comparaţi datele pentru a vedea dacă cele patru generaţii luate în calcul au percepţii mai mult diferite sau mai degrabă asemănătoare.

Caseta nr. 11. Variabilitatea intrapersonală

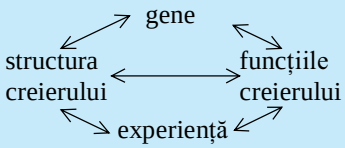
Într-o veche legendă hindusă se spune că un brahman a revenit în satul său după 30 de ani. Recunoscându-l, vecinii au exclamat : *Omul care ne-a părăsit demult este încă în viaţă* ! Replica brahmanului nu a întârziat : *Îi semăn, dar nu mai sunt acelaşi* !

Exerciţiu : Pe lângă modificările fiziognomice, observabile de altfel, ce alte schimbări a avut în vedere brahmanul când a vorbit doar de asemănarea sa cu cel care a fost în tinereţe ?

O problemă incitantă pe care şi-o pun cercetătorii este cea a *variabilităţii diferenţelor interindividuale*. Apar cel puţin două întrebări : cât de mare este dispersia între indivizi de la un aspect la altul al personalităţii ? Variază această dispersie o dată cu vârsta ? La prima întrebare se poate preciza că variabilitatea interindividuală, în registrul normalităţii, poate merge de la o minimă (în cazul caracteristicilor controlate de ereditatea speciei – mersul biped, limbajul etc., luate ca prezenţe, şi nu sub aspectul formelor în care se prezintă) până la o maximă diferenţiere (în cazul caracteristicilor controlate de interacţiunea dintre ereditatea personală şi propria nişă de dezvoltare – sensibilitatea senzorială, abilităţile cognitive, orientările axiologice etc. – caseta nr. 12). La cea de-a doua întrebare, cel puţin pentru o parte a caracteristicilor personalităţii, dispersia diferenţelor interindividuale pare să fie o variabilă de vârstă (caseta nr. 13).

Caseta nr. 12. Cauzele variabilităţii umane

Cu o bază biologică de aproape 60 de bilioane de celule şi un mediu fizic, geo-economic, social şi cultural de o diversitate practic infinită, fiecare individ uman are propria sa istorie. A încerca să vedem care dintre cei doi factori – ereditatea sau mediul – este vioara întâi în simfonia variabilităţii intra- şi inter-individuale este ca şi cum ne-am întreba de cine depinde mai mult suprafaţa dreptunghiului : de lungimea sau de lăţimea sa ? În relaţia dintre cei doi factori, cercetarea contemporană se focalizează pe descifrarea mecanismelor interacţiunii lor. Faţă de perspectiva tradiţională, maturizaţionistă, care susţinea o cauzalitate unidimensională, lineară (*gene* → *structura creierului* → *funcţiile creierului* → *experienţă*), astăzi câştigă teren modelul interacţiunilor multiple, nelineare :



Caseta nr. 13. Dispersia variabilităţii în ciclurile vieţii

Exerciţiu : a) Pornind de la imagine, formulaţi o regulă prin care să exprimaţi legătura dintre variabilitatea diferenţelor interindividuale şi vârstă ; b) Daţi un exemplu în care regula are acoperire ; c) Căutaţi un exemplu care face excepţie de la această regulă.

Drept concluzie se poate reţine că, în cazul personalităţii, nu putem vorbi de *identitatea* a două persoane, nici chiar în cazul gemenilor monozigoţi şi nici chiar – în ipoteza încă îndepărtată – al clonării umane. Problema se pune în termeni *de asemănare*. Fiecare dintre noi se aseamănă pentru anumite caracteristici (mers biped, limbaj articulat etc.) cu toţi oamenii, este foarte aproape de unii dintre ei (acelaşi tip temperamental, aptitudini asemănătoare etc.) şi, în acelaşi timp, este **la fel cu nimeni altul**.

Răspunsuri la exerciţii :

Caseta nr. 2

Răspunsul corect este **c**. Primele două enunţuri nu corespund, fiind combinaţii pe schema : *afirmaţie adevărată + afirmaţie falsă*.

Caseta nr. 3

a) La debutul măsurătorii, ca performanţă, există diferenţe nete între cele trei grupuri : 0, 65, 140. Ca ritm, grupurile *a* şi *b* nu par a avea diferenţe semnificative nici la debut şi nici pe parcursul măsurătorii. Singura excepţie notabilă este cea din ultima etapă : 29–30 luni. Grupul *c* are însă un ritm extrem de lent în primele 5 luni şi mai apropiat de celelalte două după vârsta de 22 luni. Este foarte interesant de comparat schema generală a celor trei trasee. Ea este aceeaşi, indiferent de ritmul şi nivelul performanţei. Aveţi astfel, în planul dezvoltării limbajului, încă o ilustrare a răspunsului **c** din *Caseta nr. 1*.

b) Distanţa grupurilor *a* şi *c* faţă de grupul *b* este acum egală. Rezultatul se datorează în bună măsură recuperării pe care grupul *c* a realizat-o în ultima etapă (29–30 luni). Faptul ne indică posibilitatea ca diferenţele de grup şi cele interindividuale să se modifice de la o etapă la alta a dezvoltării. Ele nu sunt imuabile.

Caseta nr. 4

a) Prin semnificaţia lor : primele reprezintă dezvoltarea a trei *categorii de subiecţi*, celelalte a patru *persoane diferite* ; prin durata măsurării : 14 luni faţă de aproximativ 30 de ani (!) ; prin vârsta ţintă : dezvoltarea timpurie, dezvoltarea adultă.

b) Ca performanţă, variabilitatea este mare (39 *vs* 60), se păstrează în cele două momente, *dar se inversează* între cei doi subiecţi (45 *vs* 25) !

c) Variabilitatea există, este mai mică (46 *vs* 55), se inversează şi ea, dar nesemnificativ (45 *vs* 39).

d-e) Amândoi au la finalul măsurătorii performanţe care ilustrează proverbul menţionat.

f) Categoric nu !

Caseta nr. 5

a-b) Mai mulţi sunt cei hipnotizabili, dar categoriile extreme – cei deloc hipnotizabili şi cei foarte hipnotizabili – sunt egale.

Caseta nr. 6

a) Băieţii sunt „performerii” acestui comportament, fapt ce îi plasează mai aproape de valoarea maximă a abscisei.

b) Cele două curbe indică o distribuţie identică la cele două grupuri.

c) Agresivitatea fizică este mai frecventă pentru băieţi, iar cea verbală pentru fete.

Caseta nr. 7

a) Între 12 şi 15 luni ;

b) 1 – Israel, Antigua = Boşimani, Guatemala ; 2 – Israel, Antigua, Guatemala, Boşimani ;

c)-d) Variabilitatea este mai mare în stingerea acestui comportament (17-36 luni *vs* 2-6 luni) ; Aceasta înseamnă că, pentru instalarea acestui comportament, există o *perioadă sensibilă anume*, prezentă în calendarul speciei, pe care practicile culturale diferite nu o influenţează decisiv. În schimb, persistenţa şi stingerea acestei reacţii ţin mai puţin de natură şi mai mult de realitatea socială concretă : tipul ataşamentului mamă-copil, practicile de îngrijire, mărimea şi calitatea anturajului social al copilului etc.

Caseta nr. 8

a) Cu patru ranguri identice şi patru asemănătoare, preferinţele adolescenţilor din Statele Unite şi Germania sunt mult mai înrudite şi semnificativ diferite faţă de fiecare dintre celelalte două grupuri: adolescenţi portoricani, adolescenţi indieni.

Caseta nr. 10

Cele două generaţii de mijloc (25-44 ani, 45-65 ani) au o variabilitate diminuată între ele şi mai mare faţă de generaţiile 15-24 ani şi peste 65 ani. Acestea, la rândul lor, prezintă între ele diferenţe sesizabile la trei dintre categoriile analizei.

Caseta nr. 11

Se putea referi la abilităţile sale senzoriale, la cele motorii, la timpul său de reacţie în rezolvarea diverselor probleme, la cunoştinţe, la filosofia de viaţă etc. şi mai puţin la trăsăturile sale temperamentale sau caracteriale.

Caseta nr. 13

a) Pentru o parte dintre aspectele personalităţii, variabilitatea interindividuală creşte cu vârsta.
b) Performanţele aptitudinale (în funcţie de şansele exersării lor pe parcursul vieţii), concentrarea atenţiei, capacităţile memoriei, ritmurile îmbătrânirii etc. (de pildă, cele patru variabile menţionate, măsurate la un lot de subiecţi cu vârsta de 35 de ani, pot avea o variabilitate semnificativ mai mică decât în cazul unui lot de 60 de ani).
c) Unele caracteristici fizice (culoarea ochilor – variabilitatea aceluiaşi lot de persoane la 5 ani s-ar putea să fie aceeaşi şi la 65 de ani; culoarea părului – diferenţele interindividuale pot chiar să descrească cu vârsta prin apariţia şi acceptarea părului alb), statutele sociale ale personalităţii (prin dispariţia statutelor profesionale, variabilitatea nu mai este atât de mare ca la adult).

7. Etape în dezvoltarea personalităţii

7.1. Problematica dezvoltării personalităţii în teoriile psihodinamice

Era inevitabil ca o temă atât de complexă şi incitantă precum cea a personalităţii să cunoască o multitudine de perspective explicative. Ele se încadrează în patru mari orientări:

- **Tipologică** – personalitatea este marcată de *categoria* – somatică, temperamentală, axiologică etc. – căreia îi aparţine individul respectiv;
- **A trăsăturilor** – personalitatea este ansamblul *caracteristicilor* unui individ;
- **Psihodinamică** – personalitatea este măsura *factorilor interni*, constitutivi şi motivaţionali ai individului;
- **Comportamentală** – personalitatea poate fi identificată în comportamentele individuale care sunt, de fapt, *răspunsuri situaţionale sistematizate*.

Dintre acestea, teoriile psihodinamice, prin excelenţă, văd personalitatea ca o devenire, ca o succesiune de etape pe care oamenii le parcurg din copilărie până la bătrâneţe. Fiecare

dintre aceste etape aduce un plus de organizare şi echilibru structurilor existente sau marchează emergenţa unor configuraţii particulare cu statut de repere relevante pentru o durată anume. Aceste teorii prezintă dezvoltarea personalităţii, în general sau în diversele ei aspecte particulare – planul aptitudinal (inteligenţa, creativitatea), cel atitudinal (conduita morală, poziţionarea faţă de sine) –, ca pe o *evoluţie discontinuă*, cu dominante diferite la vârste diferite.

Ilustrarea acestei perspective dinamice asupra personalităţii poate fi făcută prin apelul la : a) *modelul psihanalitic* a lui C.G. Jung (1933) ; b) *modelul psihosocial* a lui E. Erikson (1963, 1982, 1986) ; c) *modelul identitar* a lui J. Marcia (1966, 1980) şi d) *modelul nivelurilor Eului* a lui Jane Loevinger (1976).

a) **C.G. Jung** este primul care se distanţează de modelul psihanalitic clasic al dezvoltării personalităţii. După S. Freud, destinul personalităţii adulte era puternic marcat de natura experienţelor afective trăite de copil în primii şase ani de viaţă. În opoziţie, psihanalistul elveţian consideră că şi după adolescenţă apar modificări la fel de importante precum cele din copilărie.

În modelul său, personalitatea este organizată în baza a două structuri fundamentale, fiecare, la rândul ei, polară : *extraversiune-introversiune* şi *masculinitate-feminitate*. Ele sunt prezente în personalitatea fiecăruia dintre noi. Pentru a încadra pe cineva într-o categorie sau alta este necesar să se identifice dominanta pentru fiecare dintre cele două axe. Ca atare, în termeni tipologici, perspectiva sa nu se edifică pe absenţa sau prezenţa acestor caracteristici, *ci pe ponderea lor şi pe combinaţiile pe care le realizează.*

Activitate

Reprezentaţi ortogonal cele două axe din modelul lui Jung. Care sunt cele patru tipuri de personalitate rezultate? Autodiagnosticaţi-vă: în ce cadran vă încadraţi? Dar părinţii sau bunicii dumneavoastră?

Conform lui Jung, în tinereţe, orientarea dominantă a personalităţii este extraversiunea. Ea este susţinută de imboldul afirmării de sine, de dorinţa realizării personale, inclusiv în plan profesional. Către mijlocul vieţii se produce o inversiune. Persoana se centrează mai frecvent asupra analizei de sine, a sentimentelor personale. Încep să apară reflecţiile legate de bilanţul vieţii. În ceea ce priveşte axa masculinitate-feminitate, încă din mica copilărie, în conformitate cu modelele sociale, stereotipurile culturale şi rolurile de gen asumate, unul dintre cele două aspecte este inhibat de fiecare dintre noi. Băieţelul este îndrumat şi aderă progresiv la imaginea şi rolurile masculine, iar fetiţa la cele feminine. Această manieră de a întări o parte sau alta a axei este regula dezvoltării personalităţii în prima parte a vieţii. În cea de-a doua jumătate a ei, apare o relaxare a acestei inhibări, un mai mare echilibru între ambele expresii şi o rezistenţă mai mare la presiunea stereotipurilor de sex. Fără a fi vorba de o inversare a poziţionării individului pe axa masculinitate-feminitate, pot fi mai frecvente

Dicţionar

senescenţă
parte a vârstei a treia asociată modificărilor involutive.

Dicţionar

asertivitate
caracteristică a unei persoane care îşi exprimă cu dezinvoltură, fără anxietate, punctul de vedere şi propriile interese, fără a le nega pe cele ale celorlalţi.

decât în tinereţe poziţionările *asertive* la femei şi cele sentimentale la bărbaţi. Operarea în ambele registre face ca personalitatea adultă şi, mai ales, cea *senescentă* să fie puse sub semnul *androginiei*. Cercetarea empirică a ipotezei lui Jung a indicat că descrierile bărbaţilor şi femeilor în vârstă prezintă mult mai multe similarităţi decât cele ale tinerilor. Confirmarea în planul reprezentării de sine nu acoperă însă validarea acestei teze şi în plan comportamental.

Dicţionar
androginie
coexistenţa caracteristicilor masculine şi feminine în comportamentul unei persoane.

În concluzie, modelul lui Jung propune o dinamică a personalităţii şi dincolo de adolescenţă. Dacă în tinereţe dominanta este *extraversiunea* în varianta *feminină* sau *masculină*, spre vârstele înalte poate apărea, cel puţin în planul reprezentării ei, *introversiunea androgină*.

b) **E. Erikson** a elaborat modelul cel mai cunoscut şi, probabil, cel mai acceptat şi influent al evoluţiei structurii personalităţii pe parcursul vieţii. Deşi consideră, ca şi Freud, că primii ani din viaţă au un rol crucial, el nu acceptă ideea că procesul care duce la construirea identităţii este complet la sfârşitul adolescenţei. Acesta se continuă şi la vârsta adultă, trecând prin alte etape de dezvoltare. În tabelul nr. 1 puteţi vedea că Erikson identifică opt stadii, dintre care trei sunt atinse la vârstele adulte.

Pentru Erikson, maturarea joacă un rol important în succesiunea stadiilor. Acestea se succed conform unui program intern, ereditar. Principiul epigenetic (gr. *epi*, „după” ; *genesis*, „naştere”) al dezvoltării anatomo-fiziologice guvernează şi „calendarul” dezvoltării personalităţii. Dar stimulările care dau formă şi conţinut potenţialului de dezvoltare sunt de natură psihosocială. Aşteptările comune existente în sânul unei culturi, referitoare la ceea ce trebuie sau nu să facă un copil la o anumită vârstă, sunt extrem de importante : un copil trebuie să se menţină curat spre vârsta de doi ani, trebuie să intre la şcoală spre 6-7 ani sau să caute intimitatea unei relaţii de dragoste ca tânăr. Fiecare stadiu cuprinde o dilemă, o sarcină socială specifică. De aceea, Erikson utilizează noţiunea de *stadii psihosociale ale personalităţii*.

Fiecare stadiu traversează o nouă criză de dezvoltare. Crizele de dezvoltare sunt perioade cu resurse formative deosebite. Ele au la bază potenţialităţile individuale care se confruntă cu solicitările graduale, tot mai complexe, ale mediului socio-cultural. În forma lor concretă, ele se prezintă ca autentice provocări, dileme : *pot să fiu autonom ?* , *ştiu cine sunt ?* , *sunt capabil de exprimare personală în diversele aspecte ale vieţii ?* etc. În funcţie de calitatea suportului social, dar şi de capacităţile adaptative individuale, dezvoltarea psihosocială se orientează, în fiecare stadiu, într-o direcţie optimă sau spre o alternativă mai puţin fericită : încredere sau neîncredere, competenţă sau inferioritate, intimitate sau izolare etc.

Deoarece fiecare dintre achiziţii oferă persoanei un nou adevăr despre sine, o nouă *dimensiune psihosocială*, cele opt stadii ale lui Erikson sunt considerate tot atâtea etape identitare distincte şi noi forme de expresie ale personalităţii sale (vezi tabelul).

Stadiile psihosociale

Vârsta (aprox.)	Calităţi ale Eului ce se dezvoltă (miza)	Factorii sociali determinanţi	Dilema identitară	Unele sarcini sau activităţi în acest stadiu
0-1 ani	**încredere** *versus* **neîncredere**	îngrijirea maternă	*Sunt în siguranţă ?*	Încrederea în mamă sau în persoana care se ocupă de nou-născut şi încrederea în propria sa capacitate de a acţiona asupra lucrurilor sunt elementele esenţiale pentru dezvoltarea timpurie a unui sentiment de ataşament securizant.
2-3 ani	**autonomie** *versus* **ruşine**	părinţii	*Pot să fac şi singur ?*	Noi abilităţi fizice duc la posibilitatea autonomiei ; în practica educaţiei sfincteriene copilul învaţă autocontrolul, dar poate resimţi ruşine dacă nu este supravegheat şi ajutat în mod corespunzător.
3-6 ani	**iniţiativă** *versus* **culpabilitate**	cadrul familial lărgit	*Pot să aleg ?*	Organizarea activităţilor sale în jurul unui scop ; începerea afirmării şi a exprimării agresivităţii ; nerezolvarea complexului Oedip poate duce la culpabilitate.
7-12 ani	**competenţă** *versus* **inferioritate**	şcoala şi familia	*Fac la fel de bine ca ceilalţi ?*	Asimilarea tuturor normelor culturale elementare, inclusiv a abilităţilor şcolare sau de utilizare a uneltelor. În caz de nereuşită, compararea cu covârstnicii poate duce la sentimentul inferiorităţii.
12-18 ani	**identitate** *versus* **confuzie**	modelele şi grupul celor de aceeaşi vârstă	*Cine sunt ?*	Adaptarea percepţiei de sine la modificările legate de pubertate, cristalizarea orientării profesionale, dobândirea unei identităţi sexuale de adult şi aderarea la noi valori pot clarifica miza identitară. Există şi riscul confuziei în a şti cine eşti.
tinereţe	**intimitate** *versus* **izolare**	prietenii şi relaţia de cuplu	*Pot realiza mutualitatea ?*	Construirea cel puţin a unei legături intime autentice care să permită regăsirea de sine în altul ; fondarea unui cămin.

Vârsta (aprox.)	Calităţi ale Eului ce se dezvoltă (miza)	Factorii sociali determinanţi	Dilema identitară	Unele sarcini sau activităţi în acest stadiu
vârsta adultă	**generativitate** *versus* **stagnare**	familia şi profesia	*Am forţa şi responsabilitatea grijii faţă de altul şi a exprimării creatoare ?*	„Generarea” copiilor şi educarea lor ; concentrarea asupra reuşitei profesionale în cheie creativă sau rutinieră.
vârsta a III-a	**integritate personală** *versus* **disperare**	apropierea pensionării şi a sfârşitului vieţii	*Ceea ce am realizat mă reprezintă ?*	Integrarea stadiilor precedente, atingerea unui sentiment de identitate fundamental şi acceptarea de sine pe baza retrospectivei asupra trecutului.

Activitate

Celor opt stadii le sunt asociate tot atâtea valori pe care individul le poate conştientiza şi interioriza prin propria experienţă: a) fidelitatea; b) speranţa; c) voinţa; d) înţelepciunea; e) dragostea; f) competenţa; g) ambiţia; h) grija. Poziţionaţi corect cele opt repere axiologice, fiecare în dreptul stadiului corespunzător.

Răspuns corect: 1-b; 2-c; 3-g; 4-f; 5-a; 6-e; 7-h; 8-d.

Mulţi autori au creat instrumente empirice şi au realizat cercetări, unele interculturale, menite să verifice teoria lui Erikson. Buna coerenţă dintre rezultatele lor şi modelul eriksonian i-au conferit acestuia validare şi aplicabilitate practică.

Activitate

Citiţi fragmentul autobiografic semnat de F. Kafka prin prisma stadialităţii psihosociale a lui Erikson. Precizaţi stadiile pentru care găsiţi referinţe certe.

„[…] aş fi avut nevoie de încurajare […] În calitate de tată erai prea puternic […] şi pentru aşa ceva eu eram prea plăpând […] toată cugetarea mea se află sub pecetea grea a persoanei tale […] Până şi aspectul tău fizic mă copleşea […] Eu eram slab, lipsit de vlagă, jigărit, tu – voinic, mare, gras […] sentimentul că sunt un nimic […] îşi are originea în influenţa exercitată de tine […] Când mă apucam de ceva care nu-ţi era pe plac şi-mi prevesteai un eşec, respectul faţă de părerea ta era aşa de mare încât […] eşecul părea de neînlăturat. În faţa ta îmi pierdusem încrederea în mine şi în locul ei am căpătat sentimentul unei neţărmurite culpabilităţi […] Neîncrederea faţă de […] lume, pe care încercai să o provoci în mine, […] s-a transformat în neîncredere faţă de mine însumi şi în permanentă teamă faţă de restul lumii […] E drept că dragostea pe care mi-o arăta mama era neţărmurită, dar în mintea mea dragostea ei era independentă de tine […] dragostea şi devotamentul ei faţă de tine erau prea mari şi *o împiedicau să fie o putere spirituală de sine stătătoare şi durabilă* în lupta pe care o ducea un copil.”

(F. Kafka, „Scrisoare către tata”, în revista *Secolul 20*, 1964)

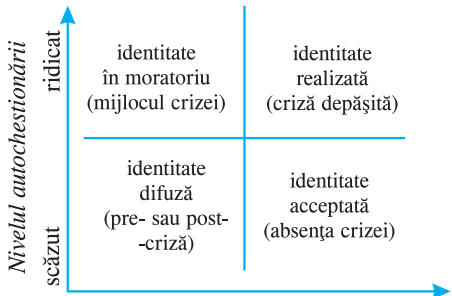
c) Inspirată de Erikson şi focalizată doar asupra adolescenţei, vom vedea, în continuare, cum arată şi o *microteorie* a personalităţii, cea a lui **J. Marcia** – *teoreticianul posteriksonian al identităţii*.

Una dintre cele mai productive provocări lansate de stadialitatea eriksoniană viza criza identitară a adolescenţei. Teza sa referitoare la o *structurare identitară operantă* versus *confuzie* a incitat o întreagă serie de cercetători. „În general, mai întâi incapacitatea de a-şi edifica o identitate profesională este cea care îl perturbă pe adolescent. Pentru a se regăsi, el se identifică cu eroii grupului său, până la a ajunge, temporar, la o pierdere a identităţii aparent completă... El devine excesiv de sectar, intolerant, crud : exclude persoanele care sunt «diferite» din orice punct de vedere şi chiar după aspecte insignifiante ca îmbrăcămintea sau mimica... Este important să se înţeleagă că o astfel de intoleranţă este o apărare necesară contra difuziunii identităţii, inevitabilă în această perioadă a vieţii." (Erikson)

Psihologul american J. Marcia este cel care, în urma unor cercetări empirice susţinute (1966, 1980), a sistematizat principiile eriksoniene într-o teorie a edificării identităţii în adolescenţă. El s-a centrat pe aspectele procesuale : *Cum se produce* ? şi *Ce presupune* această nouă criză de dezvoltare ? Varianta sa pune accent pe două activităţi : *autochestionarea* (întrebări identitare de genul : cine sunt ?) şi *angajarea* (activităţi concrete ca răspuns la întrebări de genul : ce acţiuni mă reprezintă ? ce pot să fac ? ce randament am ?).

Prima reclamă o perioadă de verificare, mai mult sau mai puţin conştientă, a vechilor opţiuni. Sunt repuse în discuţie, reflexiv sau constatativ (de exemplu, prin copierea unor modele, trăirea unor experienţe inedite etc.), valorile şi alegerile din perioada copilăriei. Autochestionarea direcţionează şi susţine viitoarele asumări de roluri sau valori. Ea se poate instala progresiv sau brusc, dar poate să şi lipsească.

Cea de-a doua, angajarea, este dimensiunea efectivă, practică, a validării identitare (de exemplu, devin student, şofer, artist de circ etc. şi constat practic, pe viu, dacă activitatea în cauză mi se potriveşte sau nu). Analiza felului în care se conjugă cele două dimensiuni are pentru psiholog valoare diagnostică. El ia în calcul, pentru un adolescent sau altul, formele şi intensităţile cu care autochestionarea şi angajarea se combină, într-o etapă sau alta a acestei vârste. Modelul de analiză dat (vezi schema) conduce la o tipologie identitară cu patru stări : *identitatea realizată* (persoana a traversat etapa autochestionării, concomitent cu angajarea sa fermă într-o serie de roluri), *identitatea în moratoriu* (autochestionarea există, este în plină derulare, autoangajarea nu s-a produs încă), *identitatea blocată* (adolescentul nu a parcurs, cel puţin vizibil, etapa autochestionării, dar este deja angajat pe o anumită linie ; el a adoptat sau i s-au impus şi a dat curs, pur şi simplu, opţiunilor mediului său familial – „eşti un dezordonat ! ", „dai la contabilitate ! ",



Stările identitare

„la muncă, nu la şcoală!"), *identitatea difuză* (nici autochestionarea şi nici angajarea nu sunt încă prezente). Ultima poate reprezenta fie o stare precoce, caracteristică debutului acestui proces, fie o stare post-eşec. În acest caz, ea apare în urma unor angajări discordante cu dorinţele sau posibilităţile individuale (sunt student la informatică, dar doream la psihologie; sunt îndrăgostită de cine nu mă acceptă etc.).

Această manieră de a investiga construcţia identitară poate fi utilizată pentru fiecare dintre marile aspecte ale procesului: *identitatea vocaţională*, *civică*, *ideologică*, *maritală*, *axiologică* etc. Ea poate fi la fel de valoroasă şi în caracterizarea dinamicii adolescenţei fiecăruia dintre voi.

Activitate

Precizaţi propria stare identitară pentru următoarele categorii: opţiunea vocaţională, axiologică şi cea estetică.

d) Contribuţia lui **Jane Loevinger** este considerată ca o aprofundare teoretică şi empirică a modelului lui Erikson. Este descrisă dezvoltarea personalităţii conform unui traseu cu opt secvenţe. Pentru cercetătoarea americană, personalitatea are statut de organizator central, de integrator al vieţii individului. Prin intermediul său se realizează structurarea şi configurarea interacţiunilor dintre persoană şi mediul său, iar prin interiorizarea semnificaţiilor acestor interacţiuni, coagularea valorilor, proiectelor, reperelor şi comportamentelor cuiva. Ceea ce diferenţiază fiecare nivel este tipul de integrare care îi este specific Eului în acea etapă (vezi tabelul).

Niveluri ale personalităţii

Nivelul	Maniera de integrare dominantă
impulsiv	Reactivitate egocentrică la dirijarea socială din exterior.
autoprotector	Respectarea normelor de grup din raţiuni de autoprotecţie socială.
conformist	Supunere la regulile sociale externe.
conştient--conformist	Disocierea normelor sociale de finalităţile personale şi conştientizarea faptului că actele personale pot să-i afecteze pe alţii.
conştient	Debutul evaluării importanţei propriilor standarde ale personalităţii.
individual	Recunoaşterea faptului că maniera de a acţiona este mai importantă decât câştigul în sine.
autonom	Respectarea individualităţii celorlalţi şi tolerarea ambiguităţii.
integrat	Rezolvarea conflictelor interne.

În esenţă, modelul personalităţii propus de Jane Loevinger indică fazele şi sensul interiorizării autodefinirii de sine. *De la constrângerile externe, sociale, la cele ale propriului Eu.*

Primele două forme sunt fireşti copilului şi adolescentului. Următoarele şase sunt cele posibile în evoluţiile de tip adult ale personalităţii.

Nivelul *conformist* se caracterizează printr-o supunere completă faţă de regulile sociale. Persoana se orientează după imperativul acceptării sale sociale. Ca atare, îşi schimbă punctul de vedere şi proiectele în funcţie de contextul social în care se află. Utilizează

etichetele sociale în autodefinirea de sine şi în identificarea celorlalţi într-o manieră stereotipă, puţin nuanţată.

În cazul integrării *conştient-conformiste*, individul învaţă să disocieze ceea ce vrea pentru sine şi ceea ce reclamă norma socială, rămânând, comportamental, în limitele acesteia.

Faza următoare marchează *conştientizarea* complexităţii universului social şi faptul că afirmarea de sine se face în mod critic şi în raport cu valorile personale. Relaţiile sociale se structurează în jurul responsabilităţii şi raportării mutuale la ceilalţi.

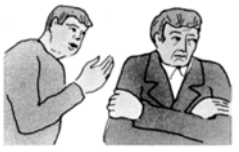
În cazul nivelului *individual*, persoana descoperă şi acordă un mare respect propriei unicităţi şi a celorlalţi. Dependenţa socială este trăită acum ca o formă de imaturitate emoţională.

Autonomia se obiectivează într-o toleranţă accentuată faţă de ambiguitate. Realitatea socială este concepută ca fiind în mod natural contradictorie, complexă şi cu multe faţete. Se exprimă comportamental înţelegerea faptului că jocul de opinii este norma firească. Cea personală este una printre altele ; opiniile celorlalţi sunt la fel de îndreptăţite de a fi auzite, chiar dacă nu şi acceptate. În forma finală, *a integrării*, individul îşi tratează cu realism conflictele şi renunţă la obiectivele inaccesibile. Face o evaluare critică a deciziilor şi căilor pe care a mers în viaţă, fără a rămâne prizonierul regretelor pentru ceea ce nu a făcut. Prezintă deschidere faţă de noile oferte.

Studiile empirice bazate pe acest model au arătat că parcurgerea tuturor celor şase forme de tip adult, deşi teoretic posibilă, nu constituie regula pentru majoritatea oamenilor. Faţă de celelalte modele ale dezvoltării personalităţii, acesta nu consideră cele şase niveluri ale integrării ca fiind legate de una sau alta dintre etapele cronologice ce urmează adolescenţei. Ordinea secvenţelor se respectă, dar ele pot fi parcurse cu viteze diferite, în formule incomplete şi independent de vârsta persoanei. Pot fi toate prezente la 30 de ani, doar primele două-trei la 65 de ani sau să domine conformismul până la sfârşitul vieţii. Validarea empirică a prezentului model l-a propulsat la statutul de ghid pentru cercetările care urmăresc raportul dintre dezvoltarea intelectuală şi cea a personalităţii.

Activitate

Stabiliţi corespondenţele dintre cele şase imagini şi nivelurile de tip adult ale autodefinirii de sine.



7.2. Dezvoltarea umană

„Copilul râde:
«Înţelepciunea şi iubirea mea e jocul!»
Tânărul cântă:
«Jocul şi-nţelepciunea mea-i iubirea!»
Bătrânul tace:
«Iubirea şi jocul meu e-nţelepciunea!»"

(Lucian Blaga, *Trei feţe*)

Dezvoltarea personalităţii nu este decât un aspect particular al unei problematici mult mai vaste: *ontogeneza*, supranumită şi *dezvoltarea scurtă*. Această formulare trimite, comparativ, la formele lungi ale dezvoltării – *filogeneza* (gr. *phyle* = „trib", „grup", „specie"; *genesis* = „naştere") şi *antropogeneza* (gr. *anthropos* = „om"; *genesis* = „naştere"). *Ontogeneza este reprezentată de totalitatea schimbărilor sistematice, cantitative şi calitative, de natură bio-psiho-socială, intraindividuale, care se produc din momentul concepţiei şi până la sfârşitul vieţii*.

Există două maniere de a cerceta schimbările: cea a *psihologiei dezvoltării* şi cea a *psihologiei vârstelor*. Perspectiva dezvoltării, pe care tocmai am văzut-o ilustrată în paragraful dedicat schimbărilor personalităţii, are drept specific urmărirea manierei în care fiinţa umană emerge şi se edifică ca structură complexă: fizică, cognitivă, afectivă, socială etc. Fie că este vorba de explicarea globală a dezvoltării unuia sau altuia dintre marile planuri ale vieţii – creşterea fizică, personalitatea, cogniţia, sensibilitatea etc. – sau de microteorii dedicate unor aspecte particulare – ontogeneza fricii, a aprehensiunii, a limbajului, a atenţiei, a comportamentului justiţiar, a prieteniei, a ataşamentului, a imaginii de sine etc. –, această perspectivă se axează, deopotrivă, pe identificarea şi explicarea atât a conţinuturilor psihologice, cât şi a circumstanţelor care le produc. Dominanta sa de cercetare o reprezintă continuităţile şi schimbările individului uman de-a lungul vieţii.

În consecinţă, ea poate fi socotită o veritabilă psihosociologie centrată pe o dublă schimbare: cea ontogenetică, a individului aflat, la rându-i, într-un mediu în schimbare. Astfel, în cazul adolescenţei, psihologia dezvoltării nu se va opri doar la trăsăturile în sine ale acestei vârste, ci va analiza şi determinanţii ei de macro- şi microcontext. O va face printr-o triplă grilă: *intertemporală* (adolescenţa de azi faţă de cea a părinţilor sau bunicilor); *interculturală* (adolescenţi din culturi diferite, eventual lipsite de contact între ele) şi *intraculturală* (adolescenţi trăind în acelaşi spaţiu cultural – de exemplu Franţa, dar cu provenienţe naţionale diferite – Algeria, China, Italia, România etc., sau din medii diferite – industrial, agricol; familial organizat, familial dezorganizat etc.).

Psihologia vârstelor, cea de-a doua perspectivă în studierea dezvoltării, este centrată mai ales pe ceea ce caracterizează, din toate punctele de vedere, o etapă sau alta a vieţii. Dacă la ora actuală toate aceste vârste fac obiectul acestei discipline – unele etape chiar cu statut de prioritate: vârsta prenatală, dezvoltarea timpurie şi vârsta a treia –, mult timp psihologia vârstelor a fost doar o psihologie a copilăriei şi a adolescenţei.

Pentru a putea integra problematica etapelor dezvoltării personalităţii în cadrul general oferit de psihologia vârstelor vă puteţi orienta după sintezele oferite în coloanele ce compun sinopticul vârstelor (*Sinopticul vârstelor*).

Sinopticul vârstelor

Etape de dezvoltare	Adaptare după modelul *sarcinilor de dezvoltare**		Adaptare după modelul *etapelor de dezvoltare***
Perioada prenatală (concepţie-naştere)	–		Formarea structurii fundamentale a corpului şi organelor sale. Cel mai accelerat ritm de creştere fizică. Vulnerabilitate accentuată la factorii de mediu. Debutul vieţii psihice şi al expresiei sale comportamentale.
Nou-născutul şi sugarul (0-1 an)	Mica copilărie	Realizarea controlului sfincterian, a echilibrului fiziologic, a hrănirii diversificate. Învăţarea mersului, limbajului şi a diferenţierii semenilor. Formarea conceptelor şi utilizarea limbajului pentru descrierea realităţii fizice şi sociale. Stabilirea de relaţii afective cu membrii anturajului. Începutul diferenţierii binelui de rău şi al dezvoltării conştiinţei de sine.	Exersarea, pe fundalul dependenţei de adult, a primelor competenţe înnăscute. Funcţionalitate senzorială. Creştere rapidă şi dezvoltare accelerată a abilităţilor motorii. Capacitate de învăţare şi memorare precoce încă din primele săptămâni. Dezvoltarea ataşamentului faţă de persoanele semnificative din anturaj.
Copilăria timpurie (1-3 ani)			Debutul conştiinţei propriei persoane. Dezvoltarea alertă a limbajului comprehensiv şi al celui expresiv. Creşte interesul faţă de ceilalţi copii.
Vârsta preşcolară (3-6 ani)	Copilăria	Ameliorarea capacităţilor motrice. Câştigarea unei atitudini pozitive faţă de sine ca organism în dezvoltare. Învăţarea colaborării cu cei de o vârstă, a rolurilor feminine şi masculine. Însuşirea culturii instrumentate – citit, scris, socotit. Orientarea precategorială în universul cotidian. Dezvoltarea unei scări de valori şi a premiselor conştiinţei morale. Poziţionare atitudinală faţă de instituţii (familie, şcoală, biserică) şi de grupuri sociale.	Familia se menţine ca prim factor social. Se adaugă treptat şi tovarăşii de joacă. Spor al forţei fizice şi îmbunătăţire a abilităţilor motorii generale şi fine. Amplificarea independenţei şi a autocontrolului. Jocul, creativitatea şi imaginaţia devin tot mai elaborate. Imaturitate cognitivă, tradusă prin idei „ilogice” şi raţionamente *transductive*. Egocentrismul face loc treptat înţelegerii perspectivei celorlalţi.
Vârsta şcolară mică (6/7-10/11 ani)			Prietenii devin tot mai importanţi în relaţionarea socială. Gândire de tip logic concret. Diminuarea egocentrismului. Perfecţionarea abilităţilor lingvistice şi de *metamemorie*. Stima de Sine este influenţată de noile dimensiuni ale conceptului de sine. Încetinirea creşterii fizice.

Etape de dezvoltare	Adaptare după modelul *sarcinilor de dezvoltare**		Adaptare după modelul *etapelor de dezvoltare***
Preadolescenţă-pubertate (10/11-14/15 ani)	Adolescenţa	Stabilirea unor noi relaţii cu cei de o vârstă, băieţi sau fete. Însuşirea unei identităţi masculine sau feminine. Acceptarea propriului corp. Câştigarea independenţei emoţionale faţă de părinţi şi alţi adulţi. Realizarea independenţei economice şi pregătirea pentru viaţa de cuplu şi pentru crearea unei noi familii. Pregătirea rutei profesionale şi elaborarea unui sistem de valori în armonie cu imaginea despre lume. Punerea în act a unui comportament responsabil şi perfecţionarea educaţiei civice.	Modificări de ordin fizic ample, rapide şi profunde. Organismul atinge maturitatea reproductivă, fapt cu repercusiuni în viaţa psihică.
Adolescenţa (14/15-20 ani)			Căutarea propriei identităţi devine nucleul preocupărilor persoanei. Persistenţa unui anumit tip de *egocentrism* (*metafizic*) în paralel cu dezvoltarea capacităţii de a gândi abstract şi de a face raţionamente de tip ştiinţific. Grupul de prieteni concurează la dezvoltarea şi testarea conceptului de sine. Relaţiile cu adulţii pot lua o turnură specială.
Vârsta adultă tânără (20-40 ani)	Tânărul adult	Formarea unui cuplu şi învăţarea conviețuirii în această formulă. Întemeierea unei familii. Educarea copiilor şi gestionarea unui menaj. O bună inserţie profesională şi implicarea în responsabilităţi cetăţeneşti. Formarea unui grup de prieteni.	Decizii majore legate de viaţa intimă a persoanei. Majoritatea indivizilor se căsătoresc şi au copii. Sănătatea fizică atinge punctul de maxim, după care începe uşor declinul. Viaţa profesională face obiectul unor investiţii şi decizii importante. Conştiinţa propriei identităţi continuă să se dezvolte cu o accentuare a afirmării de sine. Noi dimensiuni ale abilităţilor intelectuale.
Vârsta adultă de mijloc (40-65 ani)	Adultul	Ajutarea copiilor deveniţi adolescenţi să devină adulţi responsabili şi armonioşi. Exercitarea de responsabilităţi sociale şi civice. Realizarea de performanţe profesionale şi implicarea în activităţi de recreere. Conservarea unei relaţii privilegiate cu partenerul de cuplu. Acceptarea debutului modificărilor fiziologice involutive şi acomodarea la acestea. Adaptarea la fenomenul îmbătrânirii propriilor părinţi.	Esenţială devine căutarea sensului propriei vieţi. Sănătatea fizică începe să se deterioreze. Instalarea menopauzei. *Înţelepciunea* şi abilităţile de rezolvare a problemelor practice sunt optime, poate fi afectată flexibilitatea adaptării la problemele noi. Responsabilităţi duble : faţă de copii şi părinţi. De aici utilizarea expresiei de generaţie „sandvici”. Schimbarea orientării temporale : de la cea deschisă la cea sub semnul duratei („cât mai am de trăit ?”). Adaptarea la fenomenul „cuibului gol” determinat de părăsirea casei părinteşti de către copii. Accentuarea diferenţelor între natura schimbărilor trăite de femei (mai asertive) şi de bărbaţi (mai anxioşi şi expresivi în registrul emoţional). Posibil apogeu profesional şi financiar. Pentru unii pot să apară semnele epuizării resurselor.

Etape de dezvoltare	Adaptare după modelul *sarcinilor de dezvoltare*[*]		Adaptare după modelul *etapelor de dezvoltare*[**]
Vârsta adultă târzie (peste 65 de ani)	Bătrâneţea	Adaptare la declinul forţei fizice şi al sănătăţii, la realităţile impuse de pensionare sau de moartea partenerului. Menţinerea contactelor cu cei din acelaşi grup de vârstă. Conservarea unui stil de viaţă satisfăcător.	Majoritatea persoanelor sunt încă sănătoase şi active, deşi apare un declin al abilităţilor fizice. Preponderent activism intelectual. Dezvoltarea de strategii compensatorii în raport cu deteriorarea memoriei şi a inteligenţei fluide. Scăderea timpului de reacţie, cu repercusiuni comportamentale. Adaptare la pierderile din planul social (cunoştinţe, rude, statute). Adaptare la fenomenologia pensionării. Reactualizarea problematicii sensului vieţii faţă în faţă cu finalul ei.

Miniglosar

sarcină de dezvoltare – concept impus în anii '50 pentru a indica obiectivele centrale ale unei dezvoltări optime pentru o etapă sau alta a vieţii. Interacţiunea a trei determinanţi controlează realizarea fiecărei sarcini: maturizarea biologică, aspiraţiile personale şi expectanţele socio-culturale.

etapă de dezvoltare – perioadă din viaţa omului în care apar şi se consolidează modificări structurale bio-psihosociale, distincte de achiziţiile anterioare.

transductivitate – manieră de raţionament bazată pe stabilirea de relaţii de la particular la particular, prin analogie imediată. Este specifică copiilor între 2 şi 4 ani. De exemplu: „Dacă Lăbuş are coada scurtă el nu muşcă tare, nu-i aşa?".

metamemorie – capacitatea de a avea cunoştinţe şi amintiri despre propria memorie.

egocentrism metafizic – egocentrismul adolescenţei, datorat în bună parte idealismului şi manierei absolute de a vedea lucrurile.

înţelepciune – din punct de vedere psihologic, conceptul desemnează capacitatea de a deduce şi elabora, dintr-o sumă de experienţe sau date, un *răspuns deschis, circumstanţializat*. Are ca simptom flexibilitatea judecăţii. Nu este doar apanajul vârstei a treia, cum se crede în mod stereotip. Este însă o caracteristică relativ rară. După unele studii, doar 5% dintre indivizi o posedă.

* R.J. Havighurst, *Developmental Tasks and Education*, University Chicago Press, Chicago, 1948.

** Oana Benga, *Psihologia dezvoltării*, ASCR, Cluj-Napoca, 2002.

Aplicaţie

În mod deliberat am ales două modele aflate la distanţă temporală şi teoretică semnificativă. Pornind de la datele lor: 1. Identificaţi la fiecare vârstă informaţiile referitoare doar la *dezvoltarea personalităţii*; 2. Comparaţi (corespondenţe, diferenţe) ceea ce aţi găsit cu modelele dezvoltării personalităţii din paragraful anterior; 3. Subliniaţi în textul fiecărei coloane informaţiile în care vă regăsiţi. Ce constataţi?

CAPITOLUL III

CONDUITA PSIHOSOCIALĂ

Domeniul psihologiei sociale

Am studiat, până acum, individul uman considerat – oarecum – ca entitate izolată. Însă omul nu poate exista decât în relaţie cu alţii, în interacţiune. Relaţiile cu celălalt ne preocupă în orice moment, atât în viaţa de zi cu zi, cât şi în situaţiile deosebite, în familie sau în grupurile de prieteni, în clasă sau în şcoală. Ne interesează modul de a comunica, impactul pe care îl au cuvintele şi gesturile noastre asupra celorlalţi, ca şi răspunsurile acestora. Psihologia individuală nu poate fi deci separată de psihologia relaţiilor cu alţii.

Copilul intră, de la începutul vieţii sale, în relaţii cu părinţii, cu fraţii şi surorile sale, apoi cu educatorii şi colegii, lărgind mereu cercul celor cu care se întâlneşte. De la fiecare învaţă câte ceva şi fiecăruia îi comunică ceva despre sine. Îşi asumă şi joacă roluri sociale, învaţă scheme de comportament social, dobândeşte patternuri mentale de interacţiune. Psihologia socială studiază această *interacţiune umană*, care se manifestă în diferite forme: ca interdependenţă a doi actori sociali (copilul faţă de părinte, elevul faţă de profesor), ca influenţare sau dominare a altuia, ca schimb de idei, sentimente şi stiluri de conduită, ca simplă comunicare cu altul, în viaţa cotidiană. Relaţiile cu altul pot lua forma unei cooperări sau pe cea a confruntării între idei şi credinţe. Psihosociologul francez de origine română Serge Moscovici considera că psihologia socială studiază *opoziţia* dintre individ şi societate, *conflictul* permanent dintre aceste forţe: rezistenţa la presiunile pentru conformare ale unei majorităţi; opoziţia dintre un lider şi grupul său; deviaţiile de la prescripţiile funcţionale; discuţiile în contradictoriu dintr-un grup în vederea obţinerii unei decizii; captarea individului de către mase.

Omul studiat de psihologia socială este un *om relaţional*, situat într-un context social specific, interacţionând nu numai cu ceilalţi, ci şi cu mediul cultural şi ideologic în care este plasat. Experienţele sale sociale îi dau posibilitatea să-şi formeze imagini şi reprezentări despre mediul său, să construiască hărţi cognitive despre procesele sociale în care este implicat, îl ajută să-şi facă o imagine despre lume. Psihologia socială studiază, în mod concret, relaţiile dintre indivizii aflaţi într-o situaţie dată, viaţa în grupuri mici sau grupuri mai largi, modul în care, prin interacţiune, se formează şi se schimbă atitudinile, normele de convieţuire, ideile şi credinţele. Specifică acestei ramuri a psihologiei este cercetarea actorilor sociali, a indivizilor plasaţi într-o situaţie socială dată, capabili să înţeleagă, să descrie şi să explice evoluţia lor.

1. Imaginea de sine şi percepţia ei socială

1.1. Ce este Eul

Am reuşit la un examen dificil, am câştigat un premiu, eseul meu a fost apreciat de profesor, observ că o colegă îmi împărtăşeşte simpatia, când vorbesc sunt ascultat cu atenţie: *Imaginea mea despre calităţile cunoaşte o curbă ascendentă*. Nu am luat un examen, răspunsurile mele la matematică sunt constant evaluate negativ, colegii pe care îi

preţuiesc nu mă simpatizează, glumele mele n-au nici un ecou: *Imaginea pe care o am despre mine se înscrie pe o curbă descendentă.* Ce e de făcut? Cum trebuie să procedez pentru a creşte în ochii celorlalţi şi pentru a câştiga stima lor şi pe a mea faţă de mine?

Concepte-cheie
- Eu
- imagine de sine

Trăim într-o epocă ce încurajează cunoaşterea de sine. Pentru a deveni aşa cum ne-am visat întotdeauna, o persoană care şi-a realizat toate posibilităţile, trebuie să ne cunoaştem. Trebuie să ne explorăm propriul Eu şi să dobândim o imagine de sine cât mai exactă.

Imaginea de sine joacă un rol important în viaţa noastră: influenţează tonusul trăirilor noastre afective, ne îndrumă să ne (auto)cunoaştem prin raportare la alţii, ne ajută să ne organizăm această cunoaştere într-o schemă de sine şi ne conduce spre obţinerea stimei de sine.

Psihologul american William James considera că imaginea de sine poate fi abordată din două perspective: din perspectiva *conţinutului* şi ca *proces*. El susţinea că, atunci când ne orientăm atenţia spre analiza interiorului nostru, putem intra în contact cu personalitatea, cu corpul, cu „Eul" nostru. Aceasta este imaginea de conţinut a Eului. Dacă această entitate – Eul nostru – este percepută de altul, cu care intrăm în contact, acest altul ne influenţează, e „încorporat", ajunge să facă parte din noi înşine. Asistăm atunci la un proces de evaluare de sine, ne organizăm prezentarea de sine, ne preocupă binele altora. Aceste două faţete ale persoanei nu pot fi însă separate. *Conţinutul* Eului se prezintă ca o istorie a devenirii, ca o sinteză a evenimentelor care ne-au marcat, ca o autobiografie. Fiecare informaţie nouă este asimilată şi ne îmbogăţeşte. Noi primim însă informaţiile selectiv: reţinem unele, respingem altele, înregistrăm, organizăm. Acest *proces* de prelucrare ne orientează spre mediul social, constituie un prilej de a confrunta conţinutul nostru cu alte conţinuturi.

Imaginea de sine este o construcţie socială: ne formăm prin apartenenţa la un grup social, prin compararea cu alţii; suntem influenţaţi de o situaţie socială sau de unele personalităţi din mediul social. Ne construim Eul nostru reunind, într-un ansamblu, relaţiile cu alţii, judecăţile altora asupra noastră şi ale noastre faţă de alţii, aparenţa noastră fizică, sentimentele noastre morale. Dar şi posesiunile materiale, în fapt tot ceea ce posedăm. Imaginea de sine conţine cunoştinţe despre trăsăturile noastre de personalitate, despre abilităţi şi priceperi, despre valori, credinţe, motivaţii, evenimente de viaţă, relaţii cu alţii care exercită o influenţă semnificativă. Pentru a descrie imaginea de sine a individului, psihologii mai folosesc termenul *Eu* sau conceptul de *sine*.

Termenul *Eu* se referă la capacitatea fiinţei umane de a acţiona şi de a reflecta asupra propriilor acţiuni, de a fi cunoscător şi cunoscut totodată, de a construi imaginea de sine.

În viaţa de zi cu zi, avem tendinţa de a înţelege Eul ca pe o persoană în interiorul nostru ce dirijează persoana exterioară, aşa cum şoferul conduce automobilul. Totuşi, această concepţie generează o dilemă: dacă Eul interior conduce persoana exterioară, cine conduce Eul interior? Un Eu interior Eului interior? Şi pe acesta cine îl conduce?

William James a făcut distincţia între trei aspecte ale Eului: *Eul material*, *Eul social* şi *Eul spiritual*.

Concepte-cheie
- Eul material
- Eul social
- Eul spiritual

Eul material – este constituit din corpul persoanei, dar şi din îmbrăcămintea, casa şi celelalte posesiuni ale ei. Individul vede toate acestea ca fiind intim legate de el însuşi. Dacă, de exemplu, cineva îi laudă colecţia de timbre sau maşina, se simte foarte mândru. Când pierde un obiect la care ţine, resimte acest lucru ca pe pierderea unei părţi din sine.

Eul social – este constituit din totalitatea impresiilor pe care individul le face asupra celorlalţi. Este aspectul central al Eului, o sinteză a imaginii

pe care o proiectăm asupra altora şi a rolurilor pe care le jucăm în faţa celorlalţi. Psihologii sociali cred că avem, fiecare dintre noi, mai multe Euri sociale. Potrivit lui William James, avem atâtea Euri sociale câţi oameni ne cunosc şi şi-au format o imagine despre noi.

Activitate

Încercaţi să descrieţi imaginile pe care credeţi că le au despre voi câţiva dintre cei apropiaţi – mama, fratele sau sora, bunica, un prieten. Constataţi deosebiri între aceste imagini?

Eul spiritual – se referă la capacitatea noastră de auto-reflecţie. El trimite la experienţele noastre interioare, la valorile şi idealurile care reprezintă aspecte relativ stabile ale existenţei noastre. Eul spiritual este contemplativ şi include idei despre sensul vieţii, despre divinitate, despre originea universului etc.

Conţinutul Eului nostru este alcătuit din cele trei aspecte ale Eului pe care le-am menţionat : Eul material, Eul social şi Eul spiritual. James a numit aspectul de conţinut al Eului *Eu cunoscut*. Acesta este permanent şi autobiografic (în sensul că el conţine informaţii despre evoluţia noastră ca persoană).

James a susţinut că Eul are o natură dual㠠: un *Eu cunoscut* şi un *Eu cunoscător*, acesta din urmă fiind entitatea ce percepe conţinutul Eului. Eul care cunoaşte mai este numit astăzi şi *Eul ca proces*.

1.2. Componentele Eului

Există diverse modalităţi de a aborda structura Eului. Una dintre ele se orientează după principalele coordonate ale conduitei. Astfel, *conceptul de sine* este componenta cognitivă, *stima de sine* – cea evaluativ-motivaţională, iar *auto-prezentarea* – cea comportamentală.

a) Conceptul de *sine*

Am expus deja concepţia lui William James şi am stabilit deosebirile dintre Eul cunoscut şi Eul cunoscător. În continuare, vom descrie trei componente ale Eului cunoscut, aşa cum sunt înţelese de psihologii contemporani. Astăzi există tendinţa de a înţelege Eul ca o structură de informaţii despre persoană.

Conceptul de *sine* reprezintă totalitatea percepţiilor şi cunoştinţelor pe care oamenii le au despre calităţile şi caracteristicile lor.

Concepte-cheie

- conceptul de sine
- stima de sine
- auto-prezentarea

Cea mai utilizată tehnică pentru măsurarea conceptului de Sine este chestionarul „Cine sunt eu” : subiectul trebuie să răspundă liber la această întrebare de 15 ori. Astfel, el va descrie principalele coordonate ale conceptului de Sine. De pildă, va menţiona relaţiile sale cu ceilalţi (sunt un bun prieten, sunt elev, sunt ieşean), aparenţa lui fizică (sunt blond, sunt scund), pasiunile şi valorile sale (sunt un tenisman împătimit, sunt un ins cinstit).

Exerciţiu

Completaţi voi înşivă acest chestionar. Încercaţi apoi să includeţi răspunsurile în cele trei categorii descrise de William James: Eul material, Eul social şi Eul spiritual.

S-a demonstrat faptul că oamenii scot în evidenţă, în auto-descrierile lor, atunci când completează chestionarul „Cine sunt eu”, acele caracteristici care-i fac distinctivi. Elevii foarte înalţi şi elevii foarte scunzi se vor descrie în termeni de înălţime mai mult decât alţi elevi. Cei supraponderali vor menţiona greutatea într-o măsură mai mare decât o vor face cei cu greutate medie. Un adolescent din Satu-Mare venit să facă liceul la Bucureşti va menţiona locul naşterii mai frecvent decât colegii săi.

Conceptul de *sine* nu constituie în mod necesar o viziune obiectivă despre ceea ce suntem, ci e un rezultat al felului în care ne percepem.

b) Stima de sine

Componenta evaluativă a Eului, care se referă la auto-evaluările pozitive sau negative ale persoanei, se numeşte **stimă de sine**.

Atunci când individul are o impresie bună despre sine, se respectă, se acceptă şi se evaluează pozitiv, spunem despre el că are o stimă de sine înaltă, pozitivă. Dacă o persoană se depreciază, se consideră respinsă de ceilalţi şi se evaluează negativ, spunem că are o stimă de sine slabă sau negativă. Indivizii cu stimă de sine pozitivă sunt mai adaptaţi, mai fericiţi şi au de obicei relaţii pozitive cu ceilalţi.

Activitate

Psihologii au elaborat instrumente pentru măsurarea stimei de sine. RSS este o scală formată din 10 afirmaţii (itemi). Subiecţii sunt rugaţi să marcheze cu un X căsuţele ce corespund opţiunii lor.

Scala *Rosenberg* a stimei de sine (RSS)

Afirmaţii	Acordul exprimat			
	Acord puternic	Acord moderat	Dezacord puternic	Dezacord moderat
1. În general, sunt satisfăcut de mine însumi.				
2. Câteodată mă gândesc că nu sunt bun de nimic.				
3. Cred totuşi că am un număr de calităţi.				
4. Sunt capabil să fac lucrurile la fel de bine ca mulţi dintre cei din jurul meu.				
5. Simt că nu am prea multe motive să fiu mândru.				
6. Am uneori certitudinea că sunt inutil.				
7. Consider că sunt o persoană de încredere, cel puţin la fel ca ceilalţi.				
8. Aş dori să pot avea mai mult respect pentru mine însumi.				
9. După tot ce mi se întâmplă, cred că sunt ghinionist.				
10. Am mereu o atitudine pozitivă faţă de mine.				

Încercaţi şi voi, pentru a vedea ce profil obţineţi.

c) Auto-prezentarea

Imaginea de sine ne susţine sau ne blochează în acţiunile noastre sociale, în relaţiile cu ceilalţi, în construirea stimei de sine. De aceea, pentru a obţine aprecieri pozitive şi susţinere din partea celor din jur, fiecare dintre noi doreşte să facă o impresie bună, să fie acceptat şi evaluat favorabil. Aceasta înseamnă că suntem preocupaţi de ceea ce gândesc alţii despre noi. Şi atunci încercăm să îi facem să ne preţuiască, ne străduim să îi „cucerim".

Termenul **auto-prezentare** se referă la strategiile pe care le foloseşte individul pentru a modela impresiile celorlalţi despre el.

Modul nostru de viaţă se bazează pe această dorinţă de a influenţa încercările celorlalţi de a ne cunoaşte. Acest lucru este posibil dacă ne armonizăm comportamentele cu ale celorlalţi, dacă înţelegem situaţiile şi ne preocupăm să ne comportăm „cum se cere" sau „cum se cade". Facem eforturi să ne auto-supraveghem comportamentul, să ne adaptăm la noi roluri sociale şi la noi relaţii interpersonale.

Activitate

Radu, elev în clasa a X-a, cunoaşte o colegă dintr-o altă clasă, cu care petrece o bună parte din timpul liber discutând, plimbându-se sau mergând la cinema. Într-o zi, prietena sa îl anunţă că părinţii ei vor să-l cunoască. Cum îşi pregăteşte Radu auto-prezentarea? Va recurge la o prezentare ideală, ultrafavorabilă, sau e de preferat să se prezinte aşa cum este în realitate? Ce alte soluţii pot fi găsite?

1.3. Formarea Eului

a) Socializarea

Eul nostru se formează prin participarea la viaţa socială a colectivităţii în care ne desfăşurăm existenţa (familia, grădiniţa, şcoala, grupurile de prieteni), prin interacţiune cu alţii.

Socializarea este procesul prin care persoana învaţă modul de viaţă al societăţii în care trăieşte şi îşi dezvoltă capacităţile de a funcţiona ca un individ şi ca membru al unor grupuri.

Socializarea începe la naştere şi continuă de-a lungul întregii vieţi.

Procesul de socializare are următoarele scopuri:

1) Individul trebuie să înveţe abilităţile necesare pentru a trăi în societate (să salute, să fie punctual etc.).
2) Individul trebuie să fie capabil să comunice eficient cu ceilalţi.
3) Individul trebuie să interiorizeze valorile de bază şi credinţele fundamentale ale societăţii.
4) Individul trebuie să îşi dezvolte propriul Eu. El trebuie să înveţe să se perceapă pe sine ca o entitate distinctă, deosebită de toate celelalte lucruri şi de ceilalţi oameni (vezi caseta următoare).

Concepte-cheie

- socializare
- comparare socială
- percepţie de sine

Auto-recunoaşterea

Animalele nu-şi recunosc imaginea în oglindă. Pisica îşi priveşte imaginea în oglindă ca şi cum ar avea de-a face cu o altă pisică. Un câine poate chiar să latre la imaginea sa în oglindă. Singurele animale ce au capacitatea de auto-recunoaştere ca şi omul par să fie cimpanzeii. Dar nici omul nu se naşte cu această capacitate, ci o dobândeşte treptat. Sugarul de câteva luni nu distinge corpul său de componentele mediului înconjurător. Abia copiii de 21-25 luni învaţă să se recunoască pe ei înşişi. Fiinţa umană ajunge numai treptat să-şi distingă propriul Eu de mediul în care trăieşte. Capacitatea de a recunoaşte un Eu material reprezintă o etapă necesară în formarea Eului. Oamenii învaţă să-şi recunoască întâi figura, apoi expresia şi sentimentele apelând la opiniile celorlalţi. Mediul social acţionează ca o oglindă pentru fiecare dintre noi. Ceea ce ne comunică persoanele importante, pe care le preţuim, despre noi, ne ajută să ne formăm o imagine despre prestaţia noastră. Societatea oferă o oglindă în care oamenii îşi descoperă imaginea adevărată.

Socializarea se produce atât în familie, cât şi la şcoală, în grupurile de prieteni, la locul de muncă, în instituţiile religioase, militare etc. Ea reprezintă un proces esenţial pentru Eul individului, pentru imaginea lui de sine.

Eul în oglindă

Sociologul Charles Cooley a arătat că ne formăm propriul Eu preluând informaţiile pe care ni le transmit ceilalţi. Părinţii ne spun că suntem ascultători, profesorii ne spun că suntem dotaţi, iar din comportamentul prietenilor înţelegem că suntem simpatici. Eul nostru se dezvoltă aşadar din percepţiile asupra felului în care apărem în ochii celorlalţi. Oamenii din jurul nostru sunt ca nişte oglinzi ce ne reflectă în funcţie de felul în care ne comportăm.
De o importanţă deosebită în socializarea individului este contextul social şi cultural. Normele sociale, obiceiurile, tipurile de relaţii dintre oameni şi grupuri sociale ne determină să ne raportăm la alţii şi la noi înşine luând în considerare aceste reglementări.

b) Compararea socială

Grup de suporteri. În urma comparării sociale, membrii unui astfel de grup ajung să aibă opinii similare.

Potrivit psihologului american Leon Festinger, Eul nu este o realitate fizică, ci o realitate care se construieşte în mintea fiecăruia dintre noi.

Festinger a susţinut că ne formăm opiniile şi atitudinile faţă de Eul nostru prin compararea cu ceilalţi. De pildă, un individ nu poate ajunge la concluzia că este înalt decât comparându-se cu ceilalţi. Să presupunem că el are 1,78 m înălţime. Această talie îl face înalt în raport cu populaţia generală, dar orice antrenor de baschet îi va spune că este scund. El este aşadar înalt în raport cu un anume grup de indivizi, dar este scund în raport cu alţii. În mod identic, atunci când încercăm să răspundem la întrebări ca : Oare sunt inteligent ? Sunt frumos ? Sunt generos ? Sunt curajos ? , trebuie să ne raportăm la ceilalţi.

Comparaţiile le facem raportându-ne la alţii care ne sunt similari. Dacă, de exemplu, încercăm să ne stabilim gradul de inteligenţă, nu ne comparăm cu Einstein, ci cu cei care ne sunt în multe privinţe similari – cu cei din clasa noastră sau din grupul nostru de prieteni.

De obicei, indivizii foarte ambiţioşi, ce vor să reuşească în mod strălucit, se compară cu alţii care sunt mai dotaţi decât ei.

Exerciţiu

Unui grup de studenţi li s-a aplicat un test de cunoştinţe. După ce l-au completat, i s-a comunicat fiecăruia propria performanţă şi i s-a oferit posibilitatea să afle rezultatele celorlalţi. S-a constatat că studenţii cu o mare dorinţă de realizare căutau să afle scorul celor pe care-i socoteau mai dotaţi decât ei, nearătându-se interesaţi de performanţele celor slabi. Puteţi explica acest fenomen? De ce indivizii foarte motivaţi să reuşească nu se compară cu cei ce au performanţe mai slabe decât ei?

c) Percepţia de sine

Pentru a ajunge la o bună cunoaştere de sine trebuie să acţionăm, să ne implicăm în evenimente şi să ne observăm comportamentul propriu. Privirea „din exterior” ne dă indicii despre atitudinile, credinţele, despre efectul actelor noastre. Teoria *percepţiei de sine* (propusă de Daryl Bem, în 1972) presupune că putem face deducţii asupra noastră mai ales atunci când nu suntem siguri asupra atitudinilor pe care le avem, examinându-ne comportamentele în diferite circumstanţe.

Să presupunem că am ratat un examen, că am luat o notă slabă la o teză. Putem găsi „vinovaţi” pentru acest eşec în exterior: profesorul, care a dat un subiect dificil, colegii, care nu ne-au ajutat, materia neinteresantă. Suntem tentaţi să găsim argumente care să ne justifice prestaţia slabă. Această atitudine a fost numită *efect de justificare excesivă*.

Care este soluţia pentru a îndrepta atitudinea noastră pe un drum corect? Să căutăm în interiorul nostru resorturi pentru a depăşi dificultatea, pentru a face ca o activitate dezagreabilă sau neinteresantă să devină plăcută. Soluţia este să căutăm recompense în însăşi rezolvarea sarcinii, să schimbăm atitudinea noastră prin acţiunea reuşită, să obţinem o bună imagine de sine prin efort.

Aplicaţie

Amintiţi-vă de episodul vopsirii gardului din povestirea lui Mark Twain, *Aventurile lui Tom Sawyer*. Pedepsit, Tom primeşte o sarcină plicticoasă, să vopsească un gard de douăzeci şi şapte de metri lungime şi doi metri şi jumătate înălţime. Această obligaţie nu numai că nu l-a entuziasmat, dar era preocupat şi de faptul că ceilalţi prieteni de joacă îl vor lua peste picior. „Deodată, însă – scrie Mark Twain –, în acea clipă întunecată şi plină de deznădejde, îi veni o idee. O idee straşnică, măreaţă!”. Ideea era să transforme corvoada într-o activitate plăcută: „Luă bidineaua şi se apucă liniştit de lucru”. Tuturor prietenilor care se apropiau Tom le explica ce noroc a picat pe el să facă un lucru plăcut. Şi ceda, cu mare greutate, rugăminţilor acestora să-i lase să desfăşoare şi ei această activitate interesantă. Tom a înţeles astfel că „lumea nu era chiar aşa de plicticoasă. Descoperise, fără să ştie, că pentru a face pe om să dorească un lucru, fie că-i bărbat în toată firea, fie că-i băieţaş, trebuie să-i înfăţişezi acel lucru ca greu de obţinut”. Dintr-o muncă plicticoasă, vopsirea gardului a devenit o activitate atractivă, interesantă, furnizoare de stimă de sine.

1.4. Identitatea psihosocială

Identitatea psihosocială este rezultatul intersecţiei socialului (reprezentat de grupuri, instituţii, colectivităţi) cu individualul, reunind reprezentarea de sine şi de alţii. Este o sinteză între esenţa individuală şi caracteristicile unei culturi comune, între aptitudinile personale şi rolurile sociale ale individului.

În sens strict, *identitatea* evocă continuitatea existenţei, faptul că individul rămâne acelaşi în timp, că perseverează într-o formulă de sine. În sens larg, identitatea poate fi asimilată cu o *reprezentare unificatoare* a existenţei, cu imaginea de sine şi conceptul de sine. Dar, în măsura în care este legată de practicile sociale, de ancorarea socială şi de îmbogăţirea culturală, identitatea nu se poate limita la imaginea de sine şi la transmisia culturală a unor reprezentări. Ea se structurează şi se construieşte prin asumarea unor roluri pe scena socială şi se reface continuu în cursul existenţei fiecărei persoane.

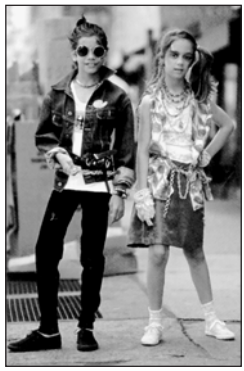
În studierea acestei probleme s-au conturat două mari direcţii de cercetare. Psihologii înţeleg prin identitate unitatea persoanei, sentimentul continuităţii temporale, coerenţa internă a individului, articularea Sinelui cu lumea. Identitatea persoanei nu este însă un produs izolat, caracterizat numai printr-un sentiment de continuitate şi de coerenţă intra--personală. Nu este doar produsul unei reflecţii aprofundate despre sine. Dimpotrivă, sociologii consideră că identitatea este un produs social, rezultat al asimilării valorilor oferite de comunitate, rezultând solidarizarea cu idealurile grupului de apartenenţă, care-l impregnează pe individ, presându-l să se alinieze. Ideea de *Noi* şi *Ei* ar fi rezultatul acestui proces de impregnare, exercitat de contextul social.

În realitate, indivizii nu sunt numai unităţi izolate, dar nici doar produsul unor influenţe sau presiuni sociale. Oamenii nu trăiesc separat, ci într-un context social, aparţinând unor grupuri, categorii sociale şi profesionale. Când studiem persoana şi concepţia de Sine, studiem şi mediul social în care este plasat individul, evenimentele pe care le-a traversat. Identitatea este nodul central al personalităţii aflate în interacţiune cu alte personalităţi, cu contextul social. Ea se formează printr-un proces de socializare şi comparare socială. Este o sinteză a concepţiei de Sine, a afirmării Eului prin comparaţie cu alte personalităţi, cu alte Euri. Reuneşte caracteristicile individului, raportate la normele sociale, şi reprezentarea acestuia de sine, raportată la alţii. Identitatea nu este nici numai personală şi nici numai socială, ea regrupează subiectivitatea cu obiectivitatea, individualul cu socialul. Ca subiect social, angajat într-o luptă identitară, individul se construieşte prin observarea mediului său şi prin compararea cu ceilalţi, prin confruntarea judecăţilor sale cu ale altora, prin categorizarea socială a celor din jur. *Identitatea este deci un produs psihosocial*. Această noţiune este eminamente psihosocială pentru că individul, deşi are caracteristici unice, particulare, specifice, care îl singularizează, îşi extrage informaţia din afară, de la societate, ce îi conferă atribute sociale şi juridice care-i asigură un loc în ordinea socială : muncă, statut socioprofesional, salariu, locuinţă, loc în diferite organizaţii sau instituţii, toate aceste atribute precizându-i poziţia şi situându-l în raport cu alţii. Identitatea se defineşte deci prin apartenenţa individului la diferite grupuri, organizaţii şi comunităţi. Acestea asigură persoanei un loc în structura socială existentă, în raport cu diferite coduri şi norme de clasament care fondează ordinea socială şi simbolică. Identitatea se afirmă ca o instanţă de referinţă între imaginar şi real, între personal şi social. Identitatea profesională, în plus, produce un sentiment de apartenenţă la colectiv, la mediul social apropiat.

În definirea conceptului de *identitate*, spune psihologul Marisa Zavalloni (1973), trebuie să luăm în considerare patru dimensiuni : 1) conştiinţa unei identităţi individuale, considerată

ca un sentiment pozitiv, prezent în toate aspectele Sinelui; 2) stabilitatea caracterului personal, continuitatea şi coerenţa în comportare; 3) integrarea Sinelui, sinteza dintre Eu şi context; 4) solidaritatea cu idealurile şi identitatea grupului de apartenenţă.

În adolescenţă, efortul identitar joacă un rol capital, în măsura în care permite individului să se integreze exigenţelor sociale, marcând diferite etape ale evoluţiei sale. Uneori însă, procesul de asumare a unei noi identităţi, în adolescenţă, presupune o respingere a etapei anterioare, o ruptură cu imaginea parentală. Pentru a-şi proteja noua identitate, adolescentul este tentat să se distanţeze de identitatea narcisistă proprie copilăriei. El îşi reconstruieşte identitatea în funcţie de noile dominante (sociale, sexuale) care-i marchează existenţa. Idealul de sine se construieşte prin raportare la grupul de prieteni, de egali.



Adolescenţii se preocupă intens de afirmarea identităţii şi unicităţii lor

Afirmarea identităţii presupune următoarele dimensiuni:

- ***Continuitatea*** dă sentimentul stabilităţii, integrării în context şi capacităţii de a elabora proiecte de viaţă.
- ***Unitatea sau coerenţa internă*** permite subiectului social să găsească elemente de legătură între diversele activităţi şi evenimente pe care le traversează, să dea sens istoriei sale personale.
- ***Diversitatea***: articularea unor identităţi multiple (fizice, etnice, naţionale, juridice, culturale), confruntarea acestora pe un „teritoriu" comun.
- ***Autonomia şi afirmarea***: pentru a se forma, individul se opune adesea presiunii exterioare, se diferenţiază, se distinge de alţii. Diferenţierea cognitivă poate lua forma opoziţiei afective. Opusul acestei atitudini este conformarea la aşteptările grupului, asimilarea pasivă.
- ***Originalitatea***: afirmă singularitatea, tendinţa individului de a-şi afirma unitatea.
- ***Acţiunea*** este urmarea asumării responsabilităţii. Identitatea se afirmă şi se consolidează prin producerea unei „opere", prin creaţia individuală.
- ***Valorizarea***: prin acţiune şi depăşirea unor situaţii dificile, individul se valorizează în ochii altora şi în propriii săi ochi. El are nevoie şi face eforturi să fie recunoscut, iubit, admirat, acceptat, confirmat. Orice om nutreşte dorinţa să se afirme în context social, raportându-se la persoanele pe care le admiră. Dorinţa de schimbare, efortul pentru progres îşi au originea în aceeaşi nevoie de valorizare.

Activitate

Examinaţi-vă cu ochi critic efortul propriu de afirmare a identităţii. Are caracteristicile expuse mai sus? Cum se manifestă ele? Confruntaţi-vă aprecierile cu ale unui prieten. Efectuaţi aceeaşi operaţie referindu-vă la prietenul vostru.

Întrebări şi teme de evaluare

1. Cum se afirmă şi ce rol joacă imaginea de sine în viaţa noastră?
2. Care sunt căile formării imaginii de sine?
3. Ce legătură există între stima de sine, auto-prezentare şi percepţia de sine?
4. Ce înţelegeţi prin identitatea psihosocială?

2. Relaţiile interpersonale şi rolul lor în formarea şi dezvoltarea personalităţii

2.1. Personalitatea – o construcţie socială

În capitolul despre personalitate s-a menţionat rolul socialului în construirea şi dezvoltarea personalităţii. Prin interacţiune cu altul (alţii), omul ajunge să se cunoască mai bine, să înţeleagă atitudinile şi comportamentele celorlalţi, să înveţe roluri de partener, interlocutor, coechipier. Dacă avem în vedere doi indivizi – A şi B – care au stabilit o relaţie, putem constata că A îl poate influenţa pe B, că B reacţionează încercând să schimbe prima impresie a lui A, că acesta îşi reorganizează conduita faţă de partener ş.a.m.d. Prin interacţiune, indivizii se adaptează reciproc, fiecare jucând rol de stimul pentru celălalt. Fără această reciprocitate interpersonală nu poate fi înţeles nici unul dintre cei doi termeni ai cuplului: eu şi altul. Avem de-a face cu o interacţiune între două entităţi, două lumi, două universuri specifice. În „Introducere" la *Psihologia colectivă şi analiza Eului*, Sigmund Freud afirmă: „Altul joacă întotdeauna în viaţa individului rolul de model, de obiect, de asociat sau adversar, iar psihologia individuală se prezintă chiar de la început ca fiind în acelaşi timp şi o psihologie socială, în sensul larg, dar pe deplin justificat, al cuvântului". Raportându-se mereu la părinţi, fraţi, surori, prieteni de joacă, colegi, copilul învaţă să îi cunoască şi în acelaşi timp să se cunoască. „Eu este un altul", a spus cu genialitate Arthur Rimbaud. Relaţiile cu alţii presupun o ţesătură de ambivalenţe, basculând între identificare şi opoziţie. Învăţarea prin interacţiune cu alţii, trăirile colective stau la originea socialităţii. Relaţiile interpersonale instituie valori, norme de conduită, modele de comportare, stiluri de interacţiune. Trăirea împreună a evenimentelor joacă un rol important în dezvoltarea relaţiilor umane, are un caracter „contagios", sistematic cultivat şi canalizat de practicile sociale. Din interacţiune rezultă capacitatea de a diferenţia, competenţa (auto-)evaluării, decentrarea afectivă, cum spune Jean Piaget.

O concepţie fructuoasă şi destul de recentă asupra personalităţii consideră că individul uman (sau *actorul social*) îşi construieşte edificiul personalităţii primind informaţii şi interacţionând, tot timpul, cu cei ce-l observă şi evaluează şi este, în acelaşi timp, el însuşi un observator şi un evaluator al altora. Personalitatea este deci o „construcţie socială" în care intră trei componente esenţiale:

- comportamentul pe care actorul, ca individ biologic distinct, îl aduce pe scena socială;
- semnificaţiile pe care actorul însuşi le dă comportamentului său, modului său de a fi;
- semnificaţiile pe care ceilalţi le ataşează comportamentului actorului social.

Concepte-cheie

- personalitate
- construcţie socială
- actor social

Mai întâi *actorul*: cu înzestrarea lui biologică, cu calităţile şi limitele sale, cu diferenţele individuale faţă de ceilalţi. Apoi *actorul ca auto-observator*: capacitatea sa de a se vedea cu ochii altora, de a se autoevalua şi situa în context, în raport cu ceilalţi. În sfârşit, *actorul observat*: actorul îşi asumă roluri, participă, vrea să devină „personaj", să fie recunoscut ca personalitate. În acest scop, ştiind că evaluările celorlalţi îi conferă valoare, îl aşază într-o ierarhie, el încorporează informaţii de la alţii despre sine (gesturi, cuvinte, atitudini). Nu suntem numai conştienţi că alţii gândesc despre noi, trebuie să fim în stare şi să ne formăm o impresie despre ceea ce gândesc, despre imaginea lor referitoare la persoana noastră. În centrul concepţiei despre personalitate ca o construcţie socială stă „competenţa" omului de a se vedea aşa cum îl văd alţii. Iar primul pas e capacitatea de a

se întoarce spre sine, de a se observa. Al doilea pas e recunoaşterea acestei competenţe la ceilalţi, conştientizarea conştiinţei de sine a celuilalt. În felul acesta putem să ne facem o impresie despre imaginea noastră în conştiinţa celorlalţi.

2.2. Motivaţia de afiliere

a) Nevoia de afiliere

Oamenii nu pot trăi izolaţi unul de altul. *Nevoia de afiliere* se referă la nevoia oamenilor de a avea contacte relativ frecvente cu ceilalţi. Ea stă la baza formării relaţiilor interpersonale. Cei mai mulţi dintre noi au nevoie să fie şi să interacţioneze cu ceilalţi. Această nevoie de afiliere este atestată de cazurile de izolare socială prelungită. În 1938, un amiral american s-a oferit voluntar să petreacă singur şase luni la o staţie meteorologică din Antarctica. Deşi menţinea legătura radio cu lumea, după 20 de zile a început să se simtă singur şi părăsit. După două luni a ajuns să se preocupe foarte serios de chestiunile religioase. Starea lui a evoluat repede spre depresie accentuată şi apatie. Echipa care a mers să-l recupereze după 90 de zile l-a găsit halucinând.

b) Nevoia de intimitate

O distincţie utilă pentru studiul relaţiilor interpersonale este aceea dintre *nevoia de afiliere* şi *nevoia de intimitate*. Prima se referă la dorinţa de a stabili cât mai multe contacte sociale. Cea de-a doua, la preferinţa pentru relaţiile calde şi apropiate. Indivizii cu o mare nevoie de intimitate se preocupă de calitatea relaţiilor lor cu ceilalţi. Ei au mai multă încredere în partenerii lor şi sunt mai satisfăcuţi de relaţiile lor sociale.

c) Singurătatea

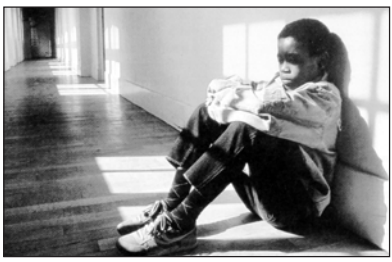
Concepte-cheie

- afiliere
- intimitate
- singurătate

În viaţa de zi cu zi suntem înclinaţi să considerăm că singurătatea înseamnă lipsa relaţiilor sociale. Suntem singuri atunci când relaţiile noastre cu ceilalţi sunt foarte puţin numeroase şi inadecvate.

Din punctul de vedere al ştiinţei psihologice, *singurătatea este o stare emoţională a persoanei*. Psihologii fac distincţia între *a fi solitar* şi *a se simţi singur*. Solitudinea este un termen obiectiv. Ea este definită ca absenţa altora din mediul persoanei şi poate sau nu să fie resimţită ca neplăcută. Pe de altă parte, singurătatea este subiectivă : termenul se referă la insatisfacţia persoanei faţă de caracteristicile relaţiilor ei cu alţii.

Oamenii se simt singuri atunci când există o discrepanţă între relaţiile interpersonale pe care le au şi cele pe care ar dori să le aibă. Deficitul în relaţiile interpersonale ale celor ce se simt singuri poate fi cantitativ ori calitativ. Persoanele care au foarte puţini prieteni apropiaţi se pot simţi singure pentru că-şi doresc mai mulţi prieteni ; acest tip de singurătate se numeşte *singurătate socială*. Pe de altă parte, o persoană care are foarte mulţi prieteni poate resimţi singurătatea din cauză că are impresia că relaţiile ei cu ceilalţi sunt superficiale ; în acest caz, avem de-a face cu *singurătatea emoţională*.



Singurătatea afectează interacţiunile sociale ale persoanei, precum şi stima ei de sine

Indivizii singuri sunt de obicei timizi şi au o stimă de sine scăzută. Ei sunt, foarte adesea, depresivi, au opinii negative despre ceilalţi şi sunt prudenţi din punct de vedere social: evită situaţiile interpersonale în care ar putea fi respinşi de ceilalţi.

2.3. Atracţia interpersonală

Termenul *atracţie* se referă la o stare motivaţională: dorinţa de a interacţiona, de a avea relaţii cu o anumită persoană. Este opusul termenului *respingere* (dorinţa de a nu iniţia o relaţie sau de a pune capăt unei relaţii) şi diferit de *indiferenţă*. Oamenii pot fi atraşi de multe lucruri: de o melodie, de un peisaj, de o clădire etc. Termenul *atracţie interpersonală* denumeşte dorinţa unui individ de a întreţine relaţii pozitive cu alt individ.

a) Proximitatea

Unul dintre predictorii cei mai puternici ai atracţiei interpersonale este apropierea în spaţiu a celor doi parteneri – *proximitatea*. Sociologii au constatat de multă vreme că majoritatea căsătoriilor leagă vecini, colegi de serviciu sau colegi de clasă.

Concepte-cheie

- atracţie interpersonală
- proximitate

Experiment

Un cercetător american a pus în evidenţă efectul proximităţii într-o manieră spectaculoasă. Studiul său are un titlu incitant: „Alfabet şi atracţie". Psihologul a cerut studenţilor de la o Academie de poliţie să numească trei dintre colegii lor care le erau cei mai apropiaţi prieteni. El a constatat că, în foarte multe cazuri, iniţiala numelui de familie a subiectului era aceeaşi cu iniţialele numelor de familie ale prietenilor săi. John Smith, de pildă, îi putea avea drept prieteni pe Michael Stevens şi pe David Samuels. Explicaţia pentru acest fenomen curios era simplă: camerele de cămin şi locurile în clasă fuseseră atribuite după criteriul alfabetic, ceea ce întărea probabilitatea ca studenţii să-i aibă mereu în imediata apropiere pe cei ce aveau aceeaşi iniţială a numelui ca şi ei.

Concepte-cheie

- anticiparea interacţiunii
- simpla expunere

Nenumărate cercetări şi-au propus să găsească explicaţii pentru efectele proximităţii. De obicei, manualele expun două explicaţii: *anticiparea interacţiunii* şi *simpla expunere*.

Anticiparea interacţiunii

Proximitatea îngăduie indivizilor să-şi descopere preocupări comune şi să schimbe recompense. Dar simpla anticipare a interacţiunii conduce şi ea la atracţie pentru celălalt.

Experiment

Într-o cercetare care probează efectele anticipării interacţiunii, experimentatorii îşi invitau subiecţii (de sex masculin) să privească o înregistrare cu o fată. Despre această fată li se spunea că urmează să-i întâlnească. Un alt grup de subiecţi ce urmăreau aceeaşi înregistrare erau făcuţi să creadă că nu vor întâlni niciodată persoana din film. În acord cu ipoteza anticipării interacţiunii, subiecţii din primul grup erau atraşi într-o măsură mai mare de fata filmată.

S-a demonstrat, de asemenea, că simpla anticipare a interacţiunii ne face să-l percepem pe celălalt ca fiind simpatic şi compatibil, sporindu-ne şansele de a întreţine o relaţie recompensatoare. Acest fenomen are o valoare adaptativă. Fiecare dintre noi intră în relaţie cu parteneri pe care nu i-a ales el însuşi, dar cu care are nevoie să interacţioneze : colegii de clasă, bunicii, profesorii, colegii de birou etc. Simpatia arătată acestora ameliorează relaţiile cu ei, contribuind astfel la resimţirea de către individ a unei stări de satisfacţie generală.

Simpla expunere

În mod obişnuit, considerăm că expunerea repetată la un obiect ne plictiseşte şi ne face în cele din urmă să-l detestăm. Psihologii au demonstrat însă că lucrurile nu stau deloc aşa. Astăzi există multe studii care dovedesc proprietatea simplei expuneri la un anume obiect ori persoană de a amplifica atracţia faţă de obiectul sau persoana în cauză.

Experiment

Robert Zajonc este cel care a realizat, în 1968, primul experiment asupra efectelor simplei expuneri. Zajonc a prezentat unor grupuri de subiecţi, studenţi la o universitate americană, presupuse cuvinte turceşti, ca *nansoma*, *saricik*, *afworbu*, *iktitaf*, *biwojni* etc., şi a constatat că subiecţii manifestau preferinţă pentru cuvintele la care fuseseră expuşi cel mai frecvent. În 1970, psihologul social american a repetat acest studiu, folosind idiograme chinezeşti. Cu cît subiecţii săi vedeau mai des o anumită idiogramă, cu atât erau mai înclinaţi să considere că ea semnifică ceva pozitiv. Zajonc a ales aceste obiecte (cuvintele turceşti şi literele chinezeşti) pentru a fi sigur că subiecţii nu aveau atitudini anterioare faţă de ele – e puţin probabil ca un student american să fi auzit înainte de experiment cuvinte turceşti.

Aceeaşi simplă expunere este responsabilă pentru faptul că indivizii au tendinţa de a prefera iniţiala numelui lor altor litere ale alfabetului.

Aşadar, efectele proximităţii asupra atracţiei interpersonale pot fi explicate şi prin simpla expunere : suntem expuşi mereu la persoanele care trăiesc în apropierea noastră, încât ele nu ne plictisesc, ci ne devin tot mai dragi pe măsura trecerii timpului.

Exerciţiu

Gândiţi-vă la cei mai buni prieteni ai voştri. Când şi unde i-aţi cunoscut? Se aplică explicaţiile de mai sus în cazul vostru? Aţi intrat în contact ca vecini, colegi de bancă, membri ai aceluiaşi grup? Oricare ar fi răspunsul, căutaţi şi alte explicaţii, urmărind expunerea noastră în continuare.

b) Similaritatea

Pe măsură ce indivizii se cunosc unii pe alţii, apar anumiţi factori care decid dacă relaţia lor se va transforma sau nu într-una solidă. Unul dintre aceşti factori este *similaritatea*. Prietenii, perechile de îndrăgostiţi, soţii au atitudini, credinţe şi valori comune.

Să ne-o imaginăm pe Laura, o fată de 20 de ani, care discută la o petrecere cu Dan şi Eugen despre religie şi politică. Ea descoperă că are foarte multe opinii comune cu Dan şi foarte puţine cu Eugen. La urmă, fata se gândeşte : „Dan e într-adevăr inteligent. Şi e atât de simpatic ! Sper să-l mai întâlnesc”.

Exerciţiu

1) Analizaţi relaţiile voastre cu cei mai buni prieteni. Încercaţi să identificaţi punctele în care aveţi păreri similare şi cele în care acestea diferă. Care predomină?
2) V-aţi despărţit de un bun prieten? Ceva s-a „stricat" în relaţiile voastre până s-a ajuns la ruptură. Aţi constatat că aţi evoluat, fiecare, spre concepţii diferite sau o întâmplare a determinat despărţirea? Ce rol au jucat similaritatea sau disimilaritatea în acest eveniment?

c) Reciprocitatea

Concepte-cheie

- similaritate
- reciprocitate

Adesea, atracţia interpersonală urmează principiul reciprocităţii: îi simpatizăm pe cei care ne simpatizează şi îi antipatizăm pe cei care ne antipatizează.

Experiment

Un experiment al unor autori americani atestă aceste observaţii. În cadrul unor discuţii de grup, cei doi autori îi fac pe subiecţi, prin intermediul unor evaluări scrise, să creadă că ceilalţi membri ai grupului îi simpatizează ori îi antipatizează. Aşa cum se prezisese, cei ce aveau convingerea că sunt agreaţi de grup se simţeau mai atraşi de acesta decât cei ce se ştiau respinşi.

Evident, principiul reciprocităţii operează şi în relaţiile interpersonale, nu numai în relaţiile individului cu grupul. S-a demonstrat că sentimentul de iubire este stimulat de aflarea faptului că celălalt nutreşte sentimente pozitive faţă de noi. Subiecţii cărora li se spune că altă persoană îi admiră simt afecţiune pentru acea persoană.

Exerciţiu

Examinaţi relaţiile de prietenie dintre colegii voştri. Unele se bazează pe reciprocitate, altele pe raporturi de dominare/supunere. Care vi se par mai trainice ? De ce rezistă ele? Se verifică teza reciprocităţii în cele mai multe cazuri sau nu ? Cum vă explicaţi acest lucru?

2.4. Tipuri de relaţii interpersonale. Prietenia

Psihologii consideră că relaţiile interpersonale se află în strânsă legătură cu fericirea, cu sănătatea fizică şi mentală. Relaţiile sunt foarte importante pentru oricare dintre activităţile noastre zilnice. Ele pot fi şi o sursă de tensiune psihică şi de nefericire atunci când sunt conflictuale.

Prietenia, *dragostea* şi *căsătoria*, *relaţiile dintre părinţi şi copii* sunt principalele tipuri de relaţii interpersonale.

Ajuns pe Pământ, Micul Prinţ, eroul lui Antoine de Saint-Exupéry, îl întâlneşte pe Şarpe. „De ce e atât de pustiu aici?", îl întreabă. „Tare sunt singur. Unde sunt oamenii?" Iar Şarpele, cu înţelepciunea sa, îi răspunde: „Singur te simţi şi printre oameni. Dacă nu ştii să-i descoperi, dacă nu vrei să-i cunoşti, să comunici cu ei, rămâi singur". Şi un alt personaj îl îndrumă pe Micul Prinţ să-i descopere pe oameni. E Vulpea, care-l învaţă „îmblânzitul", adică valoarea relaţiilor umane, a prieteniei care-i leagă şi-i transfigurează.

„Caut prieteni”, zice Micul Prinţ, care nu ştie ce înseamnă „a îmblânzi”. Atunci Vulpea îi spune: „E un lucru care prea mult e dat uitării. Înseamnă a-ţi crea legături. Tu nu eşti pentru mine decât un băieţaş, aidoma cu alţii, iar pentru tine eu nu sunt decât o vulpe, ca alte multe vulpi. Dar dacă mă îmblânzeşti, tu vei fi pentru mine fără seamăn pe lume, viaţa mi se va însenina. Atunci pasul tău mă va chema din vizuină ca o melodie... Va fi minunat când mă vei fi îmblânzit”. Şi-l îndeamnă: „Te rog, îmblânzeşte-mă. Dacă vrei să ai prieteni, îmblânzeşte-mă. Nu cunoaştem decât ceea ce am îmblânzit”.
La ora despărţirii de Micul Prinţ, Vulpea îi dezvăluie „taina” sa: „...limpede nu vezi decât cu inima. Ochii nu pot să pătrundă în miezul lucrurilor. Numai timpul «cheltuit» cu un prieten face ca el să fie atât de preţios. Devii răspunzător pentru tot ceea ce ai «îmblânzit»”.

De ce avem nevoie de prietenie? Legătura de prietenie îl transformă pe om, îl înalţă, exprimă adevărata măsură a aspiraţiei omeneşti spre perfecţiune şi împlinire.

Prietenul este o persoană cu care avem o relaţie de simpatie şi admiraţie reciprocă. Un coleg de clasă, de exemplu, poate fi prieten, dar nu avem relaţii de prietenie cu toţi colegii.

Prietenia este o importantă sursă de satisfacţie datorită lucrurilor plăcute pe care prietenii le fac împreună: conversează, iau masa, se plimbă etc. În plus, prietenii îşi trimit unul altuia semnale nonverbale pozitive, prin zâmbete, privire, tonul vocii etc., ceea ce provoacă satisfacţie.

Spre deosebire de alte relaţii interpersonale (cele de rudenie, de pildă), prietenia este voluntară – se bazează pe acordul ambilor parteneri. Ea apare, de obicei, numai dacă indivizii trăiesc unul în proximitatea altuia (am văzut deja că proximitatea este o condiţie a atracţiei interpersonale, iar prietenia are la bază atracţia interpersonală). Similaritatea de atitudini, de credinţe, de apartenenţă socială reprezintă un factor al relaţiei de prietenie. Întâlnirile regulate condiţionează şi ele dezvoltarea unei prietenii. În sfârşit, nu există prietenie în lipsa auto-dezvăluirilor. De obicei, prietenii se cunosc bine unul pe altul datorită mărturisirilor reciproce. Ei au încredere unul în altul şi fiecare îl tratează pe celălalt ca pe un confident.

Grupul de prieteni reprezintă o formă de participare socială esenţială pentru adolescenţi

Prietenia se dezvoltă în timp. Putem să simpatizăm pe cineva imediat, dar nu ne vom împrieteni cu el decât pe măsură ce-l vom cunoaşte şi vom descoperi la el interese similare cu ale noastre. Multe relaţii de prietenie nu durează toată viaţa, ci dispar treptat.

Activitate

Care sunt cauzele declinului şi dispariţiei unei prietenii?

Prieteniile dintre adolescenţi sunt adesea foarte puternice. Pentru adolescent, prietenia este uneori cea mai importantă relaţie. Adolescenţii se împrietenesc, de obicei, pentru a petrece timpul împreună şi mai puţin pentru a se bucura de sprijinul material şi emoţional al celuilalt.

Activitate

Încercaţi să faceţi un inventar al calităţilor şi comportamentelor care determină o relaţie de prietenie, raportându-vă la relaţiile din grupul vostru. Care sunt acelea ce apar cu o mai mare frecvenţă? Ce trăsături sau comportamente pot contribui la dificultatea închegării prieteniei?

Întrebări şi teme de evaluare

1. De ce este personalitatea o „construcţie socială” ?
2. Care este deosebirea dintre afiliere şi atracţie interpersonală ?
3. Care sunt condiţiile ce favorizează atracţia interpersonală ?
4. Ce efecte poate avea singurătatea prelungită ?
5. Cum poate contribui auto-dezvăluirea la consolidarea unei relaţii interpersonale ?
6. Daţi exemple de tipuri de relaţii interpersonale şi ilustraţi-le cu evenimente din viaţa voastră sau a celor apropiaţi.

3. Comportamente pro- şi antisociale

Oricare dintre comportamentele noastre are urmări mai mult sau mai puţin directe asupra celorlalţi. În funcţie de aceste urmări, comportamentele sunt prosociale (în cazul urmărilor pozitive) sau antisociale (în cazul urmărilor negative).

Comportamentul prosocial desemnează o categorie foarte vastă de comportamente şi se referă la acte valorizate pozitiv de societate. Comportamentele prosociale au consecinţe sociale pozitive şi contribuie la binele fizic şi psihic al altor persoane. Această categorie include : *comportamentul de ajutorare*, *comportamentul altruist*, *atracţia interpersonală*, *prietenia*, *simpatia*, *încrederea*, *sacrificiul*, *cooperarea* etc.

În capitolul de faţă, vom expune în detaliu, din clasa comportamentelor prosociale, *comportamentul de ajutorare*, iar dintre comportamentele antisociale, *comportamentul agresiv*.

3.1. Comportamentul de ajutorare

Comportamentul de ajutorare reprezintă o subcategorie în cadrul comportamentului prosocial. El poate fi definit ca un act intenţionat efectuat în folosul altei persoane.

Intenţia deţine rolul fundamental în definiţia de mai sus : dacă pierdem nişte bani şi cineva îi găseşte, nu înseamnă nicidecum că am desfăşurat un comportament de ajutorare în sprijinul persoanei respective.

La rândul lor, comportamentele altruiste reprezintă o subcategorie a comportamentelor de ajutorare. Ele se referă la acte motivate de dorinţa de a-i face un bine celuilalt, efectuate fără a aştepta câştiguri personale. A face o donaţie în bani unui orfelinat sau unui azil de bătrâni şi a dori să îţi păstrezi anonimatul reprezintă un comportament altruist.

Exerciţiu

Primele cercetări psiho-sociale asupra comportamentului de ajutorare au apărut la sfârşitul anilor ’50.
Cercetările ulterioare au fost mult stimulate de un eveniment trist petrecut în 1964 la New York: o tânără, Kitty Genovese, a fost ucisă cu bestialitate într-o seară, pe stradă, iar

anchetatorii au constatat că 38 de persoane asistaseră la această crimă din spatele perdelelor fără să acorde ajutor, fără să aibă măcar curajul de a telefona la poliţie.
De ce credeţi că nimeni n-a intervenit în această situaţie? Credeţi că toate cele 38 de persoane erau egoiste şi preocupate numai de interesul lor?

Kitty Genovese

Locul crimei

a) Teorii asupra comportamentului de ajutorare

Explicaţiile asupra comportamentului de ajutorare au fost elaborate de pe două poziţii teoretice : abordarea biologică şi abordarea învăţării sociale. În ultimele două decenii s-a dezvoltat o a treia abordare, ce combină elemente din primele două.

Perspectiva biologică

Sociobiologii cred că multe comportamente umane îşi au originea în zestrea genetică – ele sunt înnăscute, şi nu învăţate. În ceea ce priveşte comportamentul de ajutorare, ei susţin că fiinţele umane au o predispoziţie biologică de a-i ajuta pe alţii care suferă. Aşa cum există tendinţe înnăscute de a mânca sau a respira, tot aşa există tendinţa de a-i ajuta pe semeni. Această concluzie contrazice vechea teorie evoluţionistă, care vedea o corespondenţă strânsă între selecţia naturală şi egoism.

Activitate

Puteţi da exemple de situaţii în care animalele îşi oferă sprijin reciproc?

Învăţarea socială

Majoritatea psihologilor sociali resping ideea că ajutarea celuilalt ar deriva din ceva înnăscut. Ei încearcă să demonstreze că acest comportament social îşi are originile în procesul de socializare – deci este învăţat. Cele mai multe cercetări realizate din această perspectivă au folosit copii drept subiecţi, copilăria fiind considerată o perioadă foarte importantă pentru învăţarea acestor comportamente.

1) Solicitând copiilor să se comporte în manieră altruistă, creşte probabilitatea comportamentului de ajutorare. Sugestiile privind comportamentul adecvat pot să modeleze conduita ulterioară a copilului.
2) O metodă mai eficientă de învăţare a comportamentelor de ajutorare o constituie folosirea recompenselor (numite şi întăriri, pentru că ele întăresc comportamentul, adică determină persoana să-l desfăşoare şi în viitor). Există şanse mari ca un comportament recompensat să fie repetat. Dacă, într-o situaţie din viaţa cotidiană, copiii sunt recompensaţi pentru că au oferit ajutor, este foarte probabil să o facă din nou în alte situaţii.
3) Indivizii pot învăţa, de asemenea, să acorde ajutor urmărind o altă persoană (care joacă rolul de model) ce efectuează un comportament de ajutorare. S-a demonstrat experimental că observarea unui model adult care se comportă în manieră altruistă

îi face pe copii să se comporte identic. Filmele cu mesaj prosocial au, de aceea, eficienţă – a privi la televizor comportamente de ajutorare întăreşte atitudinile pozitive ale copiilor faţă de comportamentele de acest gen. Albert Bandura, un psiholog american, a arătat în numeroase studii că observarea şi repetarea comportamentului modelului nu înseamnă o imitare mecanică. Individul analizează atent comportamentul şi urmările comportamentului modelului şi se comportă în consecinţă.

Empatia

Empatia este, în multe cazuri, principala motivaţie a comportamentului de ajutorare. Dacă vedem pe cineva dând bani unui cerşetor, ne putem gândi că a făcut-o pentru că i s-a făcut milă, pentru că s-a pus în locul cerşetorului şi a înţeles astfel ce înseamnă lipsurile materiale etc.

Concepte-cheie

- învăţare socială
- model
- empatie

Empatia corespunde capacităţii de a sesiza trăirile altuia, de a ne identifica emoţional şi cognitiv cu o altă persoană.

În cazul comportamentului de ajutorare, empatia poate fi privită ca un răspuns emoţional la suferinţa altuia. Empatia nu apare numai în împrejurările în care celălalt suferă.

Activitate

Daţi exemple de împrejurări în care aţi empatizat cu o altă persoană.

Acordarea ajutorului depinde uneori de capacitatea noastră empatică

Numeroase studii au demonstrat că adulţii, ca şi copiii, răspund în mod empatic la suferinţa altuia. Majoritatea acestor studii arată că pentru fiinţele umane este neplăcut să-l vadă pe altul suferind. Atunci când acordăm ajutor, încercăm să facem să dispară sentimentul neplăcut pe care ni-l provoacă durerea altuia. Unul dintre modelele cele mai cunoscute ale comportamentului de ajutorare se bazează pe această idee : indivizii intervin într-o situaţie de urgenţă pentru că aceasta declanşează o stare neplăcută de care ei încearcă să scape. Ca urmare, un astfel de comportament nu este deloc altruist, fiind declanşat mai curând de interesul personal. Individul acordă ajutor din dorinţa de a scăpa de o emoţie neplăcută, comportamentul de ajutorare fiind un comportament ce reduce prompt starea de disconfort psihic.

Empatia este mediată, în bună măsură, de *similaritate* : empatizăm mai uşor cu o persoană pe care o percepem ca fiindu-ne similară. Adesea, ne mirăm că oamenii săraci dau bani cerşetorilor, iar cei avuţi n-o fac. Această diferenţă între comportamentele de ajutorare ale celor săraci şi ale celor bogaţi s-ar putea explica tocmai prin faptul că săracii pot empatiza mai uşor cu cerşetorii.

b) Factori ai comportamentului prosocial

O tentativă de sistematizare a elementelor care susţin comportamentul de ajutorare propune două categorii : *factorii situaţionali* şi *factorii de personalitate*.

Factori situaţionali

Concepte-cheie
- situaţie
- trăsături de personalitate

Comportamentul social are o determinare complexă: poate fi determinat de trăsăturile de personalitate ale individului, de situaţie sau de ambele. Psihologii sociali n-au negat niciodată importanţa trăsăturilor de personalitate, dar au susţinut că împrejurările îşi pun apăsat amprenta asupra conduitei umane. În privinţa comportamentului de ajutorare, ei au arătat că există situaţii în care, indiferent de caracteristicile de personalitate ale individului (fie că este generos, fie că nu este), el va acorda ajutor altuia, după cum există situaţii în care, indiferent de profilul de personalitate al individului, el nu va acorda ajutor.

Exemplu
Să ne imaginăm un adolescent care iese la plimbare cu prietena lui. Pe stradă, cineva îi solicită ajutorul – de pildă, un cerşetor bătrân îi cere nişte bani. E foarte probabil ca în comparaţie cu situaţia în care se află singur, adolescentul să reacţioneze pozitiv la cererea bătrânului. Aproape orice adolescent, indiferent dacă este foarte generos sau foarte avar, va accepta să dea bani. În acest caz, comportamentul individului nu este determinat atât de caracteristicile lui de personalitate, cât de situaţie (faptul că prietena lui, pe care vrea să o impresioneze, este de faţă).

Asasinarea tinerei Kitty Genovese din New York în 1964, în prezenţa atâtor spectatori pasivi, a stimulat cercetările asupra factorilor care îl determină pe individ să acorde ajutor într-o situaţie de urgenţă.

Situaţiile de urgenţă sunt situaţii relativ neobişnuite, care implică un pericol pentru o persoană. Ele nu pot fi prevăzute, sunt foarte diferite şi impun acţiuni imediate, cântărirea pe îndelete a alternativelor nefiind posibilă.

Studiile asupra situaţiilor de urgenţă au avut la bază ideea potrivit căreia comportamentul de ajutorare depinde în bună măsură de situaţia în care se află individul.

Doi cercetători americani, Bibb Latané şi John Darley, au emis ipoteza că o caracteristică fundamentală a situaţiilor de urgenţă, *prezenţa sau absenţa celorlalţi*, influenţează în mod decisiv acordarea ajutorului. Mai precis, ei au încercat să demonstreze că acordarea ajutorului depinde de faptul că potenţialul donator se află singur sau în prezenţa celorlalţi. Autorii americani au pus în evidenţă aşa-zisul *efect de trecător*: este mai probabil ca indivizii să acorde ajutor într-o situaţie de urgenţă când se află singuri cu cel ce are nevoie de ajutor decât dacă se află împreună cu mulţi alţii.

Numele acestui efect a fost inspirat de situaţia în care s-a produs un accident rutier: un automobil a rănit grav un pieton. Automobilul a părăsit în viteză locul accidentului. Într-o astfel de împrejurare, victima va primi mai repede şi mai eficient ajutor dacă la accident a asistat un singur trecător decât dacă în jurul ei se strânge o mulţime curioasă.

Latané şi Darley au demonstrat că neintervenţia individului în situaţiile de urgenţă (cum s-a întâmplat şi în cazul Kitty Genovese) nu poate fi pusă pe seama apatiei. Individul reacţionează diferit în funcţie de prezenţa sau absenţa celorlalţi. Prezenţa celorlalţi îl face să-şi amâne intervenţia.

Concepte-cheie
- efect de trecător
- difuziune a responsabilităţii

Explicaţia oferită se bazează pe ideea de *difuziune a responsabilităţii*. Atunci când sunt şi alţii de faţă şi pot interveni, individul simte că împarte cu ei responsabilitatea pentru salvarea victimei. Dimpotrivă, când se află singur, înţelege că îi revine întreaga responsabilitate, încât acordă imediat ajutor.

Fenomenul de difuziune a responsabilităţii apare şi în situaţia în care individul face parte dintr-o mulţime violentă. Imaginaţi-vă următorul context: grupul participanţilor la o demonstraţie paşnică se transformă într-o mulţime agresivă, care atacă forţele de ordine, sparge vitrinele magazinelor etc. Într-un astfel de context, individul poate să considere că nu va fi tras la răspundere, responsabilitatea pentru actele antisociale revenind tuturor participanţilor. Comportamentul său dezinhibat şi agresiv are la bază difuziunea responsabilităţii în mulţime.

Factori de personalitate

Foarte multe cercetări din domeniul comportamentului de ajutorare s-au concentrat asupra factorilor situaţionali. Totuşi, comportamentul este determinat atât de mediu, cât şi de personalitatea indivizilor. În privinţa influenţei acesteia din urmă, comportamentul de ajutorare a fost raportat la stările psihologice tranzitorii şi la trăsăturile de personalitate.

Stările psihologice tranzitorii. Cu toţii avem zile în care totul pare să meargă perfect şi zile în care totul iese prost şi ştim foarte bine că astfel de dispoziţii influenţează maniera noastră de a interacţiona cu alţii. Cercetările asupra comportamentului de ajutorare au arătat că indivizii aflaţi într-o dispoziţie bună sunt mult mai înclinaţi să acorde ajutor decât cei aflaţi într-o dispoziţie proastă.

Când oamenii se simt bine, ei sunt mai puţin preocupaţi de ei înşişi şi mai sensibili la nevoile şi problemele altora. S-a demonstrat chiar că vremea frumoasă, însorită induce o stare de bună dispoziţie, care-i determină pe indivizi să-i ajute pe ceilalţi, iar vremea mohorâtă, cu cer acoperit provoacă proastă dispoziţie şi inhibă comportamentul de ajutorare. Indivizii ce se simt trişti ori indispuşi se concentrează mai mult asupra lor, asupra grijilor şi problemelor lor, sunt mai puţin preocupaţi de binele altora şi mai puţin dispuşi să-i ajute pe alţii.

Îi ajutăm pe cei aflaţi la nevoie în funcţie de dispoziţia noastră de moment

Caracteristici ale persoanei. Tendinţa generală a psihologilor sociali este aceea de a pune multe comportamente pe seama factorilor situaţionali. Totuşi, există caracteristici stabile de personalitate ce marchează maniera individului de a interacţiona cu ceilalţi.

Concepte-cheie

- stări psihologice tranzitorii
- caracteristici stabile de personalitate

În privinţa caracteristicilor demografice, de exemplu, s-a arătat că nu există decât o corelaţie extrem de slabă, total nesemnificativă, între ocupaţia tatălui ori mărimea familiei (numărul de fraţi şi surori) şi comportamentul de ajutorare. În mod surprinzător, mărimea localităţii de origine a subiectului are oarecare influenţă asupra acestui tip de comportament: subiecţii care au copilărit la sat au o tendinţă mai pronunţată de a ajuta în raport cu cei originari din oraşele mari.

Printre puţinele atribute de personalitate acceptate de psihologi ca fiind legate de comportamentul de ajutorare este *competenţa percepută specifică*. Sentimentul capacităţii de a stăpâni situaţia afectează probabilitatea acordării ajutorului. Indivizii care se simt competenţi într-o situaţie specifică cred că pot reduce costurile potenţiale ale comportamentului de ajutorare şi, ca atare, sunt dispuşi să acorde ajutor.

Psihologii au studiat comportamentul de ajutorare din raţiuni practice. Cercetările s-au concentrat asupra determinanţilor situaţionali ai acestui tip de comportament. Dacă ştim,

de exemplu, ce anume inhibă intervenţia individului în situaţiile de urgenţă, putem interveni pentru amplificarea solidarităţii sociale.

3.2. Comportamentul agresiv

Cele mai multe comportamente agresive sunt comportamente antisociale. În cele ce urmează, noi le vom trata din acest punct de vedere. Totuşi, trebuie să menţionăm că, în unele cazuri, agresiunea este valorizată de societate (de pildă, atunci când individul trebuie să lupte pentru a-şi apăra ţara), devenind un comportament prosocial.

Comportamentul agresiv este comportamentul desfăşurat cu intenţia de a face rău altei persoane.

Ca şi în cazul comportamentului de ajutorare, intenţia este foarte importantă în această definiţie. De exemplu, chirurgul face incizii pacienţilor săi, dar intenţia lui este de a-i vindeca. În aceste condiţii, comportamentul său nu este unul agresiv.

Exerciţiu

Cum apreciaţi pedeapsa fizică aplicată de un părinte copilului său? Credeţi că există cazuri în care buna intenţie poate justifica agresarea copilului de către părinte?

a) Teorii asupra comportamentului agresiv

Explicaţiile privind comportamentul agresiv fac parte din două mari clase : sunt fie de factură biologică, fie socială. Psihologii se interesează în mod prioritar de factorii sociali ai agresiunii, deci construiesc teorii bazate pe învăţarea acestui comportament. Totuşi, teoriile biologice nu pot fi ignorate. În fond, violenţa este o reacţie care ţine mai mult de corp decât de psihic.

Perspectiva biologică

Teoriile biologice consideră agresivitatea o tendinţă înnăscută de acţiune. Omul se naşte cu porniri agresive. Agresivitatea ar fi, din acest punct de vedere, un *instinct*.

Instinctul este un model predeterminat de răspunsuri la stimulii din mediu, răspunsuri ce sunt controlate genetic.

Orice instinct are următoarele caracteristici :
- este îndreptat spre un scop, sfârşeşte într-o consecinţă specifică ;
- este benefic pentru individ şi pentru specie ;
- este adaptat la mediul normal ;
- este prezent la toţi membrii speciei (deşi manifestarea poate să difere de la individ la individ) ;
- nu este învăţat pe baza experienţelor individuale ;
- se dezvoltă pe măsură ce individul se maturizează.

Una dintre teoriile biologice cunoscute asupra agresivităţii este teoria etologică. *Etologia este o ramură a biologiei care studiază instinctele sau modelele fixe de acţiune.*

Potrivit etologilor, comportamentul animal trebuie cercetat atât în mediul fizic în care evoluează specia, cât şi în mediul social. Comportamentul este determinat genetic şi controlat de selecţia naturală.

Activitate

Daţi exemple de instincte din lumea animală.

Etologii au evidenţiat aspectele pozitive, funcţionale ale agresivităţii. Instinctul agresiv se află la baza unor funcţii vitale, ca protejarea teritoriului împotriva invaziilor, apărarea progeniturilor şi competiţia sexuală în care se selectează cele mai puternice exemplare pentru reproducere.

Konrad Lorenz, laureat al premiului Nobel, este cunoscut pentru analiza comportamentului agresiv uman din perspectiva etologiei. Potrivit lui Lorenz, manifestarea acestui instinct la om este defectuoasă. În multe culturi, normele sociale reprimă orice formă de agresiune. De aceea, impulsul este refulat până ce răbufneşte puternic şi deosebit de nociv. La multe specii animale, agresivitatea este limitată de anumite semnale de capitulare şi supunere din partea învinsului (posturi de supunere), ceea ce face ca învingătorul să renunţe să-şi ucidă inamicul. În cazul speciei umane, această inhibiţie s-a pierdut. De multe ori, oamenii luptă la distanţă de inamicii lor, încât cei mai puternici nu pot vedea posturile de supunere ale învinşilor.

Explicaţii sociale şi bio-sociale ale comportamentului agresiv

Psihologii nu preţuiesc prea mult teoriile biologice, preferând teorii care pun accentul pe procesul de învăţare şi pe anumiţi factori din contextul social legaţi de agresivitate.

Frustrare şi agresivitate. Teoria frustrare-agresiune a fost una dintre cele mai influente din acest domeniu. Ea a fost propusă în 1939 de un grup de psihologi de la Universitatea din Yale. În esenţă, este foarte simplă: se afirmă că orice frustrare duce la agresiune şi orice comportament agresiv are la bază o frustrare.

Frustrarea a fost definită ca fiind orice eveniment ce interferează cu atingerea scopului.

Dacă vrem să cumpărăm o carte, dar nu avem destui bani, vom resimţi lipsa banilor ca frustrantă. Dacă dorim să luăm o notă mare la examen, dar nu avem suficient timp să ne pregătim, ne vom simţi frustraţi. Dacă suntem obişnuiţi să luăm cina la ora 19, dar nu e gata nici până la ora 20, vom fi frustraţi. Toate aceste surse de frustrare pot produce furie, ostilitate şi comportament agresiv.

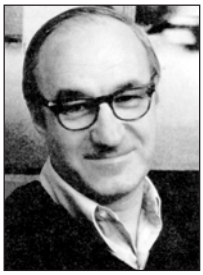
Concepte-cheie

- instinct
- frustrare
- furie

Furia este emoţia aflată în strânsă legătură cu agresivitatea, dar şi cu frustrarea. Furia apare atunci când individul apreciază anumite evenimente ca ilegitime sau nejustificate. Când frustrarea este justificată, persoana nu devine furioasă.

Activitate

Credeţi că există şi alte emoţii care pot determina acte de agresiune?



Albert Bandura, psiholog social american (n. 1925)

Psihologii de după război au arătat că există şi alţi factori în afara frustrării care pot determina comportamentul agresiv. De altminteri, imediat după publicarea teoriei în 1939 s-au găsit critici care să observe că frustrarea nu duce întotdeauna la agresiune, că există şi alte reacţii posibile: apatia, strigătul de neputinţă etc. În plus, frustrarea nu este prezentă ca factor cauzal în toate cazurile de agresiune: de exemplu, un asasin plătit nu a fost în nici un fel frustrat de victimă.

Învăţarea socială. Teoria învăţării sociale reprezintă o abordare foarte influentă în psihologie, ce explică procesele prin care: 1) se achiziţionează un comportament sau o secvenţă de comportament; 2) se iniţiază comportamentele; 3) se menţin modelele de comportament. Cel mai cunoscut psiholog din acest perimetru teoretic este Albert Bandura, care a aplicat teoria învăţării sociale şi în studierea agresivităţii. Potrivit lui Bandura, comportamentul social nu este înnăscut, ci învăţat de la modele adecvate (de la părinţi, de la fraţii mai mari etc.). Accentul cade pe experienţele de învăţare ale individului, care pot fi directe sau indirecte. Prin socializare, copilul învaţă comportamentul agresiv întrucât este recompensat direct (învăţare directă) ori observă că ceilalţi sunt recompensaţi pentru conduite agresive (învăţare indirectă). Dacă, de exemplu, o fetiţă îi ia alteia ciocolata şi nimeni nu intervine, prima este recompensată pentru conduita agresivă, căci are acum ciocolata.

Concepte-cheie

- învăţare directă
- învăţare indirectă (modelare)

Învăţarea prin experienţă indirectă se referă la achiziţionarea unui comportament, achiziţionare ce urmează observaţiei că un act făcut de altul conduce la o recompensă. Am putea folosi în locul conceptului de învăţare indirectă pe cel de imitaţie. S-a arătat că oamenii nu imită decât comportamente ce au fost recompensate. Copiii au tendinţa de a-i imita pe părinţi, pe fraţi, pe colegii lor de la grădiniţă ori de la şcoală. În plus, ei imită – şi nu numai ei, dar şi adulţii – comportamentele de pe ecranul televizorului.

Bandura a numit învăţarea indirectă *modelare*. El a efectuat multe experimente asupra modelării (tendinţa persoanelor de a reproduce acţiuni, atitudini şi răspunsuri emoţionale ale unor modele reale ori simbolice), reliefând uşurinţa cu care copiii repetă actele agresive ale altora. Adulţii sunt modele agresive prin excelenţă pentru copii, dat fiind că sunt percepuţi ca responsabili şi autoritari.

Activitate

Ce legătură există între socializare şi procesul de modelare?

b) Factori ai comportamentului agresiv

Factori personali

Tipul de personalitate. Este foarte simplu să explicăm conduita agresivă prin personalitatea agresivă. Pentru fiecare dintre noi este uşor să stabilească diferenţe între cei pe care-i cunoaştem din punctul de vedere al agresivităţii, apreciind că unii sunt foarte agresivi sau că alţii sunt foarte puţin agresivi.

Cercetările din ultimii 25 de ani au demonstrat existenţa a două tipuri fundamentale de personalitate, tipul A şi tipul B. Primul tip este mai predispus la boli coronariene.

Persoanele din această categorie sunt foarte active şi mai curând irascibile. Ele se pot arăta adesea agresive cu cei care intră în competiţie cu ele.

Sexul. Sexul reprezintă o sursă importantă de diferenţe de agresivitate între indivizi. În cursul procesului de socializare, băieţii sunt încurajaţi pe căi directe ori subtile să se arate agresivi, în vreme ce fetele sunt constant descurajate. Bărbaţii manifestă incomparabil mai multă violenţă fizică şi au atitudini mai agresive ; totuşi, se consideră că, din punctul de vedere al violenţei verbale, femeile sunt la fel de agresive ca şi bărbaţii.

Factori de mediu

În privinţa acestora, cercetătorii s-au aplecat cu deosebire asupra influenţei *zgomotului*, *căldurii* şi *aglomeraţiei*. Fiecare dintre aceşti factori poate atinge niveluri care stimulează comportamentul agresiv al individului.

Zgomotul amplifică agresivitatea numai pentru indivizii care au deja tendinţa de a acţiona agresiv.

Temperatura. În ceea ce priveşte influenţa temperaturii asupra agresivităţii, multe studii arată că agresivitatea creşte pe măsură ce creşte temperatura. Potrivit statisticilor, în zilele călduroase se comit mai multe crime decât în zilele mohorâte.

Aglomeraţia. S-a arătat că, în condiţii de aglomeraţie, un factor crucial îl constituie percepţia subiectivă – aglomeraţia poate fi cu totul neplăcută (în tramvai, la o oră de vârf) sau plăcută (la discotecă). Când aglomeraţia blochează îndeplinirea planurilor persoanei, tendinţele agresive se accentuează. În acelaşi timp, tendinţa de a părăsi situaţia constituie o alternativă viabilă.

Întrebări şi teme de evaluare

1. Care este diferenţa dintre comportamentele prosociale şi cele antisociale ?
2. Ce este altruismul ?
3. Enumeraţi explicaţiile elaborate de psihologi asupra comportamentului de ajutorare.
4. În ce fel determină empatia acordarea ajutorului ?
5. Care sunt factorii cauzali ce se află la baza comportamentului social ?
6. Cum se explică apariţia efectului de trecător ?
7. Daţi exemple de comportamente agresive valorizate de societate.
8. Expuneţi concepţia lui Konrad Lorenz asupra agresivităţii umane.
9. Care este diferenţa dintre învăţarea directă şi învăţarea indirectă a unui comportament ?

4. Atitudinile sociale şi evoluţia lor

4.1. Definire. Caracteristici

Aveţi o opinie despre pedeapsa cu moartea ? Dacă ar fi să vă pronunţaţi, aţi fi pentru sau împotriva aderării României la Uniunea Europeană ? Aveţi o poziţie cu privire la impozite ? Cum vi se par manelele ? Fiecare dintre noi are reacţii pozitive sau negative faţă de anumite persoane, obiecte şi idei din viaţa de zi cu zi. Aceste reacţii se numesc *atitudini*.

Termenul *atitudine* există şi în limbajul comun. O definiţie simplă, dar mai puţin precisă este următoarea: *atitudinile sunt reacţii pozitive sau negative faţă de diferite persoane, obiecte şi idei*.

Activitate

În ce contexte folosim în viaţa de zi cu zi termenul *atitudine*? Daţi câteva exemple.

Psihologii definesc **atitudinea** astfel: o organizare relativ durabilă de credinţe, sentimente şi tendinţe comportamentale faţă de persoane, grupuri, obiecte şi evenimente semnificative din punct de vedere social.

Cum rezultă din această definiţie, atitudinea este o combinaţie de reacţii cognitive, afective şi comportamentale faţă de un obiect. Potrivit acestei definiţii, atitudinile sunt, în parte, reacţii cognitive. Poziţia pe care o adoptăm faţă de un obiect depinde de gândurile şi credinţele noastre cu privire la acel obiect. În al doilea rând, atitudinile au o componentă afectivă. A avea o atitudine faţă de un obiect înseamnă a-l evalua pozitiv sau negativ. În sfârşit, atitudinile se caracterizează printr-un aspect comportamental, în sensul că ne creează predispoziţia de a ne comporta într-un anume fel faţă de o persoană, un anumit obiect, un eveniment.

Cum s-au dezvoltat aceste atitudini? Psihologul român A. Chircev a susţinut într-o lucrare publicată în 1941 că atitudinile exprimate de un individ au un caracter social, sunt determinate de natura mediului – fizic, biologic, social şi cultural – în care acesta trăieşte şi acţionează, sunt învăţate prin interacţiunea cu diferite medii sociale (familie, clasă, grup de prieteni). *Atitudinile* sunt *sociale* pentru că individul se raportează la „obiectele" din mediul său nu prin cunoaşterea obiectivă a situaţiilor, ci prin semnificaţia şi valoarea pe care le acordă diferitelor instituţii şi realităţi sociale.

Atitudinile au patru caracteristici fundamentale: 1) Se raportează întotdeauna la un obiect. 2) Sunt evaluative (constituie aprecieri pozitive sau negative asupra unei persoane sau obiect). 3) Sunt relativ durabile. 4) Sunt predispoziţii spre acţiune.

4.2. Formarea atitudinilor

Atitudinile nu sunt înnăscute, ci sunt învăţate. Învăţarea atitudinilor este o parte a procesului de socializare şi se produce fie prin experienţa directă cu obiectele sociale, fie prin interacţiunea cu ceilalţi. Psihologii s-au străduit să înţeleagă procesele ce stau la baza formării atitudinilor în general şi au cercetat mai puţin formarea şi dezvoltarea unor atitudini specifice.

Multe dintre atitudinile oamenilor sunt produsul experienţei lor directe cu obiectele. E posibil ca multora dintre noi atitudinea faţă de fructul kiwi să ni se fi format când am mâncat prima dată acest fruct. Experienţele iniţiale, pozitive sau negative, cu un obiect contribuie la formarea atitudinilor faţă de acel obiect.

Concepte-cheie

- atitudine
- modelare

În alte cazuri, atitudinile se formează prin ceea ce psihologul american Albert Bandura a numit învăţare observaţională sau modelare. Modelarea se referă la tendinţa indivizilor de a reproduce acţiuni şi atitudini ale unor modele din viaţa reală. Modelarea înseamnă învăţare prin observaţie: indivizii învaţă noi atitudini nu din experienţa directă cu

obiectele, ci observând rezultatele comportamentelor şi atitudinilor altora. De pildă, fiul unui pictor apreciat îşi va forma, foarte probabil, o atitudine pozitivă faţă de cariera în domeniul artelor plastice.

Activitate

Încercaţi să identificaţi persoanele care v-au influenţat cel mai mult atitudinile (părinţi, profesori, colegi, personalităţi pe care le-aţi cunoscut). Apreciaţi contribuţia individuală a celor la care v-aţi gândit şi descrieţi direcţia în care v-au influenţat.

4.3. Legătura dintre atitudine şi comportament

Întotdeauna legătura dintre atitudine şi comportament este atât de simplă pe cât am descris-o mai sus? În viaţa de zi cu zi considerăm că atitudinile influenţează în mod direct comportamentele. Pare firesc să presupunem că atitudinea cuiva faţă de un partid politic sau de un politician îi va determina nemijlocit comportamentul din cabina de vot.

Experiment

Pentru a verifica legătura dintre atitudine şi comportament, un psiholog american a realizat o cercetare relativ costisitoare. În deceniul al patrulea, în Statele Unite oamenii aveau atitudini extrem de negative faţă de emigranţii asiatici, cu deosebire faţă de chinezi. Psihologul de care vorbim a însoţit într-o călătorie de trei luni un cuplu chinez, vizitând peste 250 de restaurante şi hoteluri. Deşi prejudecăţile faţă de asiatici erau foarte puternice, cei doi chinezi au fost refuzaţi într-un singur restaurant. La întoarcerea din călătorie, psihologul a trimis scrisori tuturor patronilor restaurantelor şi hotelurilor în care intraseră, întrebându-i dacă ar accepta să servească un cuplu de chinezi. Majoritatea covârşitoare a răspunsurilor au fost negative. Psihologul american a tras concluzia că atitudinile declarate de indivizi nu corespund totdeauna comportamentelor pe care ei le desfăşoară.

Să ne gândim la un individ care are o atitudine pozitivă faţă de cei săraci, dar care nu dă niciodată bani cerşetorilor. De ce comportamentul său nu se află în acord cu atitudinea? Este el cu adevărat în dezacord cu atitudinea sa? Teoriile actuale din psihologie susţin că ceea ce face individul nu este totdeauna determinat de atitudinea lui generală (simpatie şi compasiune faţă de cei săraci), ci de atitudinea faţă de comportamentul specific (a agrea sau nu donaţiile de bani către săraci). Comportamentul este influenţat nu numai de atitudini, dar şi de credinţele noastre despre ceea ce alţii consideră că noi ar trebui să facem (în exemplul nostru, subiectul se întreabă cum vor aprecia ceilalţi faptul de a da bani unui cerşetor şi va desfăşura comportamentul numai dacă va ajunge la concluzia că ceilalţi îl vor evalua pozitiv în urma acestui comportament). În sfârşit, comportamentul este determinat de intenţia individului de a se comporta într-un anume fel, intenţie care, pentru o diversitate de motive (factori situaţionali, de exemplu), poate să nu se îndeplinească.

Concepte-cheie

- atitudine faţă de comportamentul specific
- intenţie
- valoare

Legătura dintre atitudine şi comportament nu este aşadar întotdeauna directă. Psihologul al cărui experiment l-am redat mai sus a susţinut chiar că atitudinile nu determină comportamentul. Cel mai adesea, atitudinile specifice influenţează comportamentul alături de credinţele noastre despre ceea ce alţii consideră că ar trebui să facem şi alături de intenţii.

4.4. Valorile

Trăirile şi relaţiile noastre cu alţii sunt determinate de *valoarea* pe care o atribuim obiectului, persoanei, evenimentului. Valorile exprimă relevanţa pe care o are obiectul pentru individ, criteriul său de alegere, organizarea principiilor după care acesta se conduce în viaţă; ansamblul calităţilor ce conferă unui lucru calitate, pentru care este apreciat pozitiv, preţuit şi considerat important. Valorile orientează şi legitimează regulile sociale.

Valorile diferă de atitudini, ele sunt mai generale şi mai abstracte. Valorile nu au un obiect (ştim că referinţa la un obiect constituie esenţa atitudinii). Frumuseţea, cinstea, curajul, generozitatea, egalitatea pot fi valori pentru un anumit individ. Ele servesc drept standarde abstracte pentru dezvoltarea atitudinilor şi pentru luarea deciziilor cu privire la comportamente. Valorile sunt cele care organizează şi controlează atitudinile. Atitudinile se dezvoltă în concordanţă cu valorile persoanei. Dacă avem cunoştinţă de valorile persoanei, putem prezice atitudinile ei cu privire la un obiect specific.

De exemplu, atitudinea unei persoane faţă de o clădire foarte frumoasă, însă nefuncţională este influenţată de măsura în care frumuseţea este o valoare pentru ea. Dacă frumuseţea constituie o valoare pentru persoana respectivă, atunci faptul că acea clădire este luminată inadecvat sau faptul că ascensoarele sunt prost dispuse nu o vor împiedica să dezvolte o atitudine pozitivă.

Exerciţiu

Încercaţi să alcătuiţi o listă cu propriile valori. Puteţi preciza câteva atitudini determinate de aceste valori?

4.5. Măsurarea atitudinilor

Măsurarea atitudinilor nu este o sarcină uşoară. Atitudinile nu sunt evidente, ca, de pildă, înălţimea unei persoane. Cum putem măsura ceva care se află în mintea individului? Cea mai simplă soluţie este aceea de a adresa întrebări oamenilor cu privire la atitudinile lor faţă de un anumit obiect.

Sondajele de opinie fac exact acest lucru: chestionează în mod direct oamenii cu privire la atitudinile lor faţă de un partid politic, un anumit eveniment etc.

Scopul operaţiei de măsurare este acela de a exprima atitudinea persoanei printr-o cifră (un scor numeric). Numai în felul acesta vom putea compara mai mulţi indivizi din punctul de vedere al atitudinii lor faţă de un obiect, stabilind care dintre ei au atitudini puternice şi care atitudini mai puţin conturate.

Concepte-cheie

- măsurare
- chestionar
- scală de atitudine

Pentru a măsura atitudinile, psihologii construiesc chestionare. Maniera de a da răspunsuri la întrebările din chestionare este standardizată – în cele mai multe cazuri, subiecţii nu pot răspunde decât folosind aşa-numitele scale de atitudine.

Exemplu

Iată un exemplu de întrebare însoţită de o scală:

Care este opinia dumneavoastră în legătură cu intrarea României în structurile NATO?

1	2	3	4	5	6	7
nu sunt deloc de acord			neutru			sunt total de acord

Subiectul a cărui atitudine este măsurată cu acest instrument răspunde la întrebare însemnând pe scală punctul care i se pare că exprimă cel mai bine opinia sa. De pildă, dacă este un susţinător înfocat al intrării ţării în NATO va alege punctul 7, dacă este convins de necesitatea aderării, dar are unele rezerve, va însemna 5 sau 6 etc. 7, 5 şi 6 se numesc în acest caz scoruri individuale şi ele reflectă parametrul interior atât de subtil pe care-l numim atitudine.

Scalele de atitudine ne ajută să cuantificăm atitudinile indivizilor – să le exprimăm în cifre ce semnifică intensitatea şi orientarea lor. Aplicând o scală precum cea de mai sus unui grup de oameni – de pildă, unei clase de elevi dintr-un liceu –, putem afla atitudinea generală a grupului faţă de obiectul social în cauză – respectiv, faţă de intrarea României în NATO. Pentru aceasta, vom face media aritmetică a răspunsurilor (scorurilor) individuale. Dacă, de exemplu, vom obţine o medie de 6,2, vom putea trage concluzia că clasa de elevi investigată de noi are o atitudine favorabilă faţă de aderarea la NATO.

Am prezentat cel mai simplu tip de scală de atitudini. Altele, mai complexe, măsoară atitudinile cu o mai mare acurateţe. În afara chestionarelor ce conţin scale, psihologii folosesc pentru măsurarea atitudinilor *observarea directă a comportamentelor subiecţilor* (dat fiind că, în general, comportamentul indică atitudinile) şi *măsurători fiziologice*. În acest ultim caz, se măsoară şi apoi se compară bătăile inimii subiectului (ca indicator fiziologic) în prezenţa unui *obiect neutru* şi în prezenţa *obiectului atitudinii* sale.

4.6. Schimbarea de atitudine

În viaţa cotidiană, individul este foarte frecvent ţinta unor mesaje persuasive din partea celorlalţi şi, la rândul său, încearcă să-i influenţeze pe cei aflaţi în interacţiune cu el. Firmele care-şi laudă produsele ori politicienii care-şi expun opţiunile nu fac decât să încerce să ne schimbe atitudinile. Pentru fiecare dintre noi, interacţiunile sunt prilejuri de a-l influenţa pe celălalt, de a-l determina să-şi schimbe gândurile şi sentimentele, în speranţa că aceste modificări vor conduce la comportamente favorabile nouă.

Activitate

Amintiţi-vă când aţi încercat ultima dată să convingeţi pe cineva să facă sau să creadă ceva. În ce a constat demersul vostru persuasiv?

Atunci când dorim să schimbăm atitudinea cuiva în legătură cu un obiect, comunicăm cu el. De aceea, psihologia studiază schimbarea de atitudine din punctul de vedere al comunicării persuasive, punând în evidenţă condiţiile în care mesajul persuasiv poate să aibă impact. Teoriile elaborate de psihologii sociali din acest domeniu disting patru componente ale situaţiei de influenţă – *sursa* (comunicatorul sau transmiţătorul mesajului), *mesajul*, *canalul de comunicare* şi *ţinta* (sau receptorul) – şi explică succesul persuasiunii în funcţie de caracteristicile fiecăreia.

a) Caracteristicile sursei de influenţă şi impactul său

În fiecare zi, oamenii sunt bombardaţi cu numeroase mesaje persuasive. Cercetările psihologilor au dovedit că reacţiile la mesaje depind de caracteristicile celui ce transmite independent de valoarea mesajului. Sursa poate fi o persoană, o instituţie, o grupare socială.

Ştim din viaţa de zi cu zi că unor indivizi le vine foarte uşor să-i influenţeze pe alţii – sunt deci surse eficiente. Dar ce anume face ca o sursă să fie eficientă?

Credibilitatea

Concepte-cheie
- credibilitatea sursei
- atractivitatea sursei

Pentru ca un mesaj să aibă eficienţă, se pune o problemă importantă privind sursa de comunicare : este aceasta credibilă ? Inspiră încredere, este bine informată, este obiectivă ? Impresionează auditorul sau îl lasă rece ? S-a observat că oamenii sunt dispuşi să-şi schimbe atitudinile numai atunci când argumentele sursei sunt garanţii ale unui „beneficiu” (pe plan intelectual, afectiv) care va conduce la dobândirea unor „avantaje” (creşterea valorii personale, un status social mai înalt, satisfacţii profesionale, confort psihic superior). Dacă individul nu acordă credit sursei de informaţii, el îşi organizează o strategie de rezistenţă la presiunea emiţătorului de mesaje. Credibilitatea sau puterea de convingere a sursei este un determinant important în schimbarea de atitudine.

După al doilea război mondial, la universitatea americană Yale a fost iniţiat un program foarte complex de cercetări în domeniul schimbării de atitudine.

Experiment

Cercetările asupra credibilităţii sursei încep cu un experiment în cadrul căruia două grupuri de subiecţi americani citeau un articol de ziar ce pleda pentru fabricarea de submarine nucleare. În cazul unuia dintre grupuri, articolul era semnat de un foarte cunoscut fizician american ; subiecţilor din celălalt grup li se spunea că el provine din ziarul sovietic *Pravda* (era perioada Războiului Rece, perioada în care Statele Unite şi Uniunea Sovietică au avut interese opuse). Bineînţeles, subiecţii din primul grup au manifestat un acord mai vădit cu mesajul, căci sursa era foarte credibilă, în vreme ce al doilea grup a respins mesajul (reamintim că mesajul era absolut identic pentru cele două grupuri, cu singura deosebire că ele aveau precizate două surse diferite).

Pentru ca o sursă să fie credibilă, ea trebuie să aibă două calităţi : *să fie competentă* şi *să fie demnă de încredere*. Competenţa sau expertiza se referă la numărul cunoştinţelor teoretice şi practice în domeniu. Cei ce par să ştie foarte multe vorbesc repede şi coerent, dau dovadă de inteligenţă, obţin influenţă în virtutea competenţei. În afara situaţiilor deosebite, când ne contrazic în privinţa unor chestiuni foarte importante pentru noi, tindem să acceptăm opiniile experţilor.

Concepte-cheie
- sursă competentă
- sursă demnă de încredere

Totuşi, competenţa nu este suficientă. Pentru a fi credibil, expertul trebuie să fie şi demn de încredere, adică dornic cu adevărat să spună ceea ce ştie. Dacă *receptorii de mesaj* (*publicul-ţintă*) cred că sursa competentă are ceva de câştigat obţinând influenţă, aceştia nu mai acordă încredere sursei. De aceea, oamenii sunt puternic impresionaţi de sursele care par să argumenteze împotriva propriilor interese. La fel, ei sunt mai uşor influenţaţi când cred că au auzit întâmplător un mesaj persuasiv.

Atractivitatea

Cu cît o sursă este mai simpatică, mai atractivă, are mai mult farmec personal, cu atât va obţine mai multă influenţă. De aceea, intenţia firească a celui ce vrea să influenţeze este de a se face simpatizat, de a face ţinta să nutrească sentimente pozitive faţă de persoana lui.

Indivizii sunt atraşi de cei care sunt atractivi fizic sau de cei ce le sunt similari – iar aceste caracteristici ale sursei pot contribui şi la succesul mesajului persuasiv. Majoritatea reclamelor TV fac apel la fete frumoase, în temeiul ideii că frumuseţea are putere persuasivă.

Activitate

a) Gândiţi-vă la câteva reclame TV în care nu apar fete frumoase. Pe ce se bazează forţa lor persuasivă?
b) Încercaţi să identificaţi care sunt cele mai importante trăsături personale prin care unii colegi din clasa voastră îşi exercită influenţa: competenţa într-un domeniu, faptul că spun totdeauna adevărul, farmecul lor personal? Ierarhizaţi aceste trăsături pentru câţiva dintre colegii voştri. Care sunt calităţile prin care s-au impus?

b) Caracteristicile mesajului

Mesajul exercită o influenţă importantă asupra auditoriului. De unde rezultă puterea acestuia de a cultiva idei sau atitudini noi? Cum trebuie să se înfăţişeze mesajul pentru a fi uşor înţeles şi acceptat? Ce calităţi i se cer pentru a nu trezi resentimente? Este de preferat un mesaj care să prezinte doar argumente favorabile sau e mai eficient mesajul care prezintă şi dezavantajele unei decizii?

Mesajul poate provoca o stare de încredere, plăcere, confort psihic sau, după caz, de teamă. Ambele tipuri de mesaj pot provoca schimbarea atitudinii. Specialiştii în domeniul reclamei se preocupă, deopotrivă, de organizarea informaţiei şi de modul în care mesajul este transmis.

Cantitatea de informaţie

Cercetările asupra mesajului persuasiv i-au interesat întotdeauna pe cei ce lucrează în domeniul reclamei comerciale. Ei s-au întrebat, de exemplu, dacă mesajul trebuie să fie de durată, să invoce multe fapte şi să expună multe argumente sau dimpotrivă. De obicei, mesajele lungi şi care par bine informate conving auditoriul care nu este foarte atent şi care poate să-şi spună: „Cel ce vorbeşte a spus multe lucruri, deci cunoaşte foarte bine problema, deci are dreptate”. Atunci când ţinta este foarte atentă la ce se spune, mesajele lungi au succes cu condiţia ca informaţia să fie reală şi de bună calitate. Dar dacă se vorbeşte mult fără să se spună mare lucru, atunci încercarea de influenţare poate să se soldeze cu un eşec.

Concepte-cheie

- cantitate de informaţie
- mesaj patetic

Mesajul patetic

Mesajele patetice sunt cele care fac apel la sentimentele celui ce urmează să fie influenţat. De aceea, ele pun problema rolului emoţiei în procesul de persuasiune. S-a studiat, de exemplu, impactul mesajelor care utilizează ameninţări şi provoacă frica. Astăzi se consideră că astfel de mesaje sunt eficiente, dar numai dacă ele conţin şi instrucţiuni pentru eludarea pericolului. De exemplu, filmele ce militează împotriva fumatului sunt mai eficiente atunci când prezintă cazuri de cancer decât atunci când expun statistici, dar este important să se menţioneze şi felul în care fumatul poate fi abandonat.

Totodată, mesajele care provoacă emoţii pozitive pot fi eficiente.

Exerciţiu

1) Examinaţi un set de zece reclame transmise de posturile de televiziune. Încercaţi să apreciaţi care v-au impresionat şi convins mai mult. Prin ce mijloace au reuşit acest lucru?
2) Găsiţi, în reclamele TV, mesaje scurte şi lungi. Explicaţi eficienţa fiecăruia.

c) Canalul de comunicare

Mesajele pot fi transmise utilizând mai multe modalităţi de comunicare: discursul, conferinţa, prezentarea făcută de un expert; ziarul sau revista în care este inserat anunţul publicitar sau anunţul de atitudine; radioul, prin dezbateri de idei sau reclame; video-clipuri transmise prin televiziune.

Alegerea modalităţii de comunicare a unui mesaj depinde de caracteristicile acestuia şi de publicul căruia îi este adresat. Un public cultivat preferă prezentarea doctă, faţă în faţă, făcută de un expert care prezintă avantajele şi dezavantajele unei noi atitudini. Mesajele transmise prin media au eficacitate dacă sunt repetate şi sunt ingenios realizate, venind în întâmpinarea aşteptărilor publicului, oferindu-i şansa confortului psihic şi a schimbării imaginii de sine.

d) Caracteristicile ţintei

Este de la sine înţeles că succesul unui demers de influenţare depinde de caracteristicile de personalitate ale celui care recepţionează mesajul. Dar aceasta nu este o dependenţă simplă, întrucât impactul ţine şi de situaţia în care se află persoana. Psihologii au ajuns la concluzia că există foarte puţini indivizi care să fie în mod constant foarte uşor sau foarte greu de influenţat.

Totuşi, se consideră că anumite caracteristici ale persoanei-ţintă, conjugate cu anumite caracteristici ale situaţiei, conduc la o influenţă mai mare sau mai mică. De exemplu, doi psihologi sociali americani au stabilit că oamenii diferă între ei în funcţie de disponibilitatea lor de a se angaja în activităţi cognitive care presupun efort şi concentrare. Ei au construit o scală care măsoară ceea ce au numit nevoia de efort cognitiv. Celor care înregistrează scoruri mari la un astfel de test le place să rezolve probleme dificile şi să analizeze atent situaţiile. S-a demonstrat că astfel de subiecţi pot recepta un mesaj care conţine multă informaţie, pentru că ei se vor concentra asupra conţinutului mesajului într-o situaţie de persuasiune. Invers, subiecţii care nu au o nevoie mare de efort cognitiv nu vor analiza atent mesajul, dar ei pot fi influenţaţi, de exemplu, de faptul că sursa este foarte simpatică.

În afara caracteristicilor de personalitate, într-o situaţie de influenţă devin foarte importante *expectanţele* ţintei, *ceea ce receptorul mesajului se aşteaptă să se întâmple*. Dacă, de exemplu, ţinta se aşteaptă să încerce cineva să-i schimbe atitudinile, atunci va rezista activ acestei încercări.

Simplul fapt de a cunoaşte intenţia cuiva de a ne schimba atitudinea naşte o reacţie de împotrivire. Aceasta se întâmplă deoarece oamenii încearcă să-şi menţină libertatea de gândire şi de acţiune (potrivit teoriei reactanţei psihologice). Când le este ameninţată libertatea, oamenii devin motivaţi să o restabilească. În cazul avertizării asupra încercării de persuasiune, are loc tocmai o astfel de reacţie.

Întrebări şi teme de evaluare

1. Ce sunt atitudinile şi care sunt caracteristicile lor?
2. Cum poate determina o atitudine un anumit comportament?
3. Ce diferenţă există între valoare şi atitudine?
4. Cum putem măsura atitudinile?
5. Cum putem schimba atitudinile? Care sunt factorii ce intră în joc?

Cuprins

Cuvânt înainte 3

Capitolul I. Procesele psihice şi rolul lor în evoluţia personalităţii 5

1. Psihicul şi caracteristicile acestuia 5
   - 1.1. Natura psihicului 5
   - 1.2. Clasificarea proceselor psihice 8
2. Ipostazele psihicului şi relaţiile dintre ele 9
   - 2.1. Conştiinţa 9
   - 2.2. Subconştientul 11
   - 2.3. Inconştientul 12
3. Procese cognitive senzoriale 16
   - 3.1. Senzaţii şi percepţii 16
   - 3.2. Reprezentările 30
4. Procese cognitive superioare 37
   - 4.1. Gândirea 37
   - 4.2. Memoria 45
   - 4.3. Imaginaţia 53
5. Limbajul 59
   - 5.1. Precizări terminologice : comunicare, limbă, limbaj 59
   - 5.2. Însuşirea limbajului 60
   - 5.3. Structura semantică şi sintactică a limbajului 61
   - 5.4. Relaţia dintre gândire şi limbaj 62
   - 5.5. Funcţiile limbajului 63
6. Procese reglatorii 65
   - 6.1. Motivaţia 65
   - 6.2. Afectivitatea 71
   - 6.3. Voinţa 77
   - 6.4. Atenţia 82

Capitolul II. Structura şi dezvoltarea personalităţii 88

1. Personalitatea : definiţie şi caracterizare generală 88
2. Temperamentul 91
   - 2.1. Definiţie şi caracterizare 91
   - 2.2. Tipologii temperamentale 91
   - 2.3. Locul temperamentului în structura personalităţii 95
3. Aptitudinile 96
   - 3.1. Aptitudinile : definiţie şi caracterizare 96
   - 3.2. Inteligenţa ca aptitudine generală 97
   - 3.3. Teorii ale inteligenţei 99
   - 3.4. Măsurarea inteligenţei 102
4. Caracterul 105
   - 4.1. Definiţie şi caracterizare 105
   - 4.2. Analiza structurală a caracterului 106
5. Creativitatea 109
   - 5.1. Ce este creativitatea ? 109
   - 5.2. Procesul creaţiei 110
   - 5.3. Personalitatea creativă 113

5.4. Produsul creaţiei 114
5.5. Contextul creaţiei 114
6. Diferenţe individuale în manifestarea personalităţii 116
6.1. Adevăruri generale – adevăruri singulare 116
6.2. Varietatea diferenţelor individuale 116
7. Etape în dezvoltarea personalităţii 123
7.1. Problematica dezvoltării personalităţii în teoriile psihodinamice 123
7.2. Dezvoltarea umană 131

Capitolul III. Conduita psihosocială 135

Domeniul psihologiei sociale 135
1. Imaginea de sine şi percepţia ei socială 135
1.1. Ce este Eul 135
1.2. Componentele Eului 137
1.3. Formarea Eului 139
1.4. Identitatea psihosocială 142
2. Relaţiile interpersonale şi rolul lor în formarea şi dezvoltarea personalităţii 144
2.1. Personalitatea – o construcţie socială 144
2.2. Motivaţia de afiliere 145
2.3. Atracţia interpersonală 146
2.4. Tipuri de relaţii interpersonale. Prietenia 148
3. Comportamente pro- şi antisociale 150
3.1. Comportamentul de ajutorare 150
3.2. Comportamentul agresiv 155
4. Atitudinile sociale şi evoluţia lor 158
4.1. Definire. Caracteristici 158
4.2. Formarea atitudinilor 159
4.3. Legătura dintre atitudine şi comportament 160
4.4. Valorile 161
4.5. Măsurarea atitudinilor 161
4.6. Schimbarea de atitudine 162

Bun de tipar: februarie 2005. Apărut: 2005
Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. Box 266
700506, Iaşi, Tel. & Fax (0232) 21.41.00; (0232) 21.41.11;
(0232) 21.74.40 (difuzare); E-mail: office@polirom.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33,
O.P. 37 • P.O. Box 1-728, 030174
Tel.: (021) 313.89.78; E-mail: polirom@dnt.ro

Tiparul executat la S.C. Polirom ABB S.A.
700265, Iaşi, Str. Bucium nr. 34
Tel.: (0232) 230323; Fax: (0232) 230485